U d'/ of Ottawa
39003000223346

Digitized by the Internet Archive
in 2012 with funding from
University of Toronto

http://archive.org/details/actesducongrsdel00cong

MAR 21

UNIVERSITÉ LAVAL

ACTES DU CONGRÈS

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Tenu au Séminaire de Québec
les 20-21 juin 1914.

CE

Publiés par le Comité permanent des Congrès de l'enseignement secondaire

QUÉBEC
IMP. L'ACTION SOCIALE LIMITÉE
103, rue Sainte-Anne, 103

1915

ANNEXE DE LA BIBLIOTHÈQUE

L
106
1914
.Q4

INTRODUCTION

Les Congrès de l'enseignement secondaire au Canada

Le Congrès de 1914 n'est pas le premier congrès des maisons d'enseignement secondaire affiliées à l'Université Laval. Il est le premier où l'on se soit spécialement et uniquement occupé de questions pédagogiques et d'éducation, mais il a été précédé et préparé par plusieurs autres.

C'est en 1880 que l'Université Laval réunit pour la première fois, en congrès général, les Petits Séminaires et les Collèges affiliés. Depuis 1863, date des premières affiliations, jusqu'à 1880, la plupart des établissements d'enseignement secondaire de la Province de Québec s'étaient successivement groupés autour de l'Université [1] ; et l'on songea alors à faire se rencontrer leurs supérieurs et leurs professeurs pour qu'ils pussent échanger leurs vues sur les études classiques, et mettre au point le programme commun des examens du baccalauréat. Les actes de ce premier congrès de 1880 n'ont pas été publiés, non plus que ceux des congrès qui ont suivi.

***

C'est au congrès de 1880 qu'il fut décidé que la correction des épreuves du baccalauréat, qui jusqu'alors s'était faite à Québec, serait confiée désormais à chacune des maisons affiliées. A cette date de 1880, par suite de l'affiliation de presque tous les Petits Séminaires et Collèges de la Province, le nombre des candidats au baccalauréat se trouvait considérablement augmenté ; de plus, toutes les matières du cours classique faisaient alors partie des examens

(1) Plus exactement, treize Petits Séminaires et Collèges étaient alors affiliés. Voici leurs noms, avec la date de leur affiliation : les Petits Séminaires de Québec (1863), de Nicolet (1863), le Collège de Sainte-Anne (1863), les Petits Séminaires de Sainte-Thérèse (1863), des Trois-Rivières (1863), de Rimouski (1872), de Chicoutimi (1877), de Sherbrooke (1878), le Collège de Lévis (1879), le Petit Séminaire de Saint-Hyacinthe (1880), les Collèges de l'Assomption (1880), de Joliette (1880), de Saint-Laurent (1880).

universitaires du mois de juin : il devenait donc difficile de faire corriger à Québec toutes ces copies des candidats. Cette tâche fut remise aux Petits Séminaires et aux Collèges. Chaque maison devait former tous les ans des jurys de correction pour ses propres candidats.

L'on décida, cependant, que, tous les dix ans, toutes les épreuves seraient encore corrigées à Québec, par des jurys spéciaux formés de professeurs des maisons affiliées. C'était un concours décennal entre tous les élèves de tous les Petits Séminaires et Collèges que l'on établissait ainsi. Ce concours décennal devait remplacer, pour l'année où il aurait lieu, le concours spécial et annuel du Prix du Prince de Galles. L'on profiterait aussi de la présence à Québec de tous les membres des jurys de correction pour tenir un congrès d'étude.

***

En 1890 eut donc lieu le deuxième congrès. On s'y occupa spécialement, comme au premier, des questions de programme et de règlements du baccalauréat. Un projet fut proposé qui souleva de vives discussions. Il s'agissait de distribuer en matières *collégiales* et en matières *universitaires* les différents enseignements soumis à l'examen du baccalauréat. Les matières de mémoire du cours de lettres seraient appelées collégiales, et l'on ferait subir l'examen sur ces matières, non plus à la fin de la Rhétorique, pendant la session du baccalauréat universitaire, comme cela s'était fait jusqu'alors, mais au cours des classes de lettres, à des époques fixées par les autorités de chacun des Petits Séminaires ou Collèges affiliés. Cet examen se trouvait ainsi placé sous le contrôle exclusif de chacune des maisons : il devenait collégial.

Les matières du cours de sciences, sauf la philosophie, les mathématiques, la physique, l'astronomie, deviendraient aussi collégiales, et le mode d'examen, pour chacune de ces matières, serait le même que celui des matières collégiales du cours de lettres. Seul l'examen des matières dites universitaires — composition française, version latine, thème latin, version grecque, thème anglais, pour l'examen de Rhétorique ; philosophie, mathématiques, physique, astronomie, pour l'examen de la deuxième année de Philosophie — resterait sous le contrôle de l'Université.

Ce projet avait pour effet principal de décharger le programme d'étude de la Rhétorique et de la deuxième année de Philosophie de toutes les matières de mémoire qu'on y avait accumulées ; il aurait aussi pour résultat, disait-on, de faire travailler davantage par les

élèves les matières principales du cours classique, matières que l'on décorait du titre d'universitaires ; et enfin il laisserait une plus large part d'initiative à chacune des maisons affiliées pour l'enseignement des matières secondaires, appelées collégiales.

Le projet, proposé par M. l'abbé A. Nantel, supérieur du Petit Séminaire de Sainte-Thérèse, rencontra à la fois d'enthousiastes adhésions et de vives oppositions. Des seize Collèges ou Petits Séminaires représentés au Congrès, huit se prononcèrent en faveur du projet, et huit contre. Et il fallait les deux tiers des votes pour autoriser une modification des règlements universitaires. La motion fut donc déclarée perdue.

Les congressistes, qui n'avaient pas été informés avant le Congrès qu'un projet aussi considérable leur serait soumis, et qui n'avaient donc pas eu le loisir de l'examiner suffisamment, demandèrent qu'une nouvelle session du congrès fût fixée pour le mois de juin de l'année suivante, et que l'on y reprît l'étude de ce projet.

En 1891, le congrès se réunit donc encore à Québec. On y discuta de nouveau la motion proposée l'année précédente par M. l'abbé Nantel. Cette fois, la motion fut adoptée. Les matières de l'examen furent divisées en matières collégiales et universitaires, selon le mode que nous avons exposé plus haut; avec cette seule différence que l'astronomie fut portée sur la liste des matières collégiales du second examen.

***

Dix ans après, en 1901, à l'occasion du concours décennal, un troisième congrès fut tenu à Québec.

Les règlements du baccalauréat et le programme des études y furent encore remis en discussion, et partiellement modifiés.

La question de l'uniformité de correction des épreuves dites universitaires du baccalauréat attira particulièrement l'attention des congressistes.

Depuis 1880, la correction de ces épreuves était confiée aux différentes maisons affiliées. Il était à craindre que cette correction ne fût pas suffisamment uniforme ; on pouvait croire que, dans certaines maisons, elle n'était pas assez sévère. On exprima le désir que les épreuves fussent immédiatement soumises au contrôle de l'Université, et le congrès décida qu'à l'avenir toutes les épreuves des matières universitaires seraient corrigées à Québec. Les jurys de correction, nommés par le Recteur, seraient formés de professeurs choisis dans les Petits Séminaires et les Collèges affiliés. C'est le

concours décennal qui devenait annuel. On supprima, en effet, le concours spécial du Prix du Prince de Galles, et le Séminaire de Québec consentit à accorder les prix aux deux élèves qui obtiendraient aux examens universitaires de Rhétorique et de deuxième année de Philosophie le plus grand nombre de points.

Depuis 1901, il y a donc à Québec, chaque année, une réunion très nombreuse de professeurs qui s'y rencontrent pour la correction des examens du baccalauréat. Ces réunions ne sont pas des congrès ; mais il est à peine nécessaire de signaler ici combien elles peuvent être utiles et aux professeurs et aux études classiques. Elles provoquent des expressions d'opinions, des échanges de vues et d'expériences qui profitent à tous.

Il fut d'ailleurs décidé, au Congrès de 1901, qu'à l'avenir les congrès se tiendraient à Québec, non plus tous les dix ans, mais tous les cinq ans.

***

En 1906 fut donc tenu, à Québec, le quatrième Congrès de nos maisons d'enseignement secondaire.

On y fit une enquête sur les résultats donnés par l'établissement, en 1891, du double examen collégial et universitaire. On proposa différents moyens de contrôler l'examen collégial, et de le rendre aussi uniforme que possible. Cette uniformité parut chimérique, et l'on recommanda le *statu quo*. On fit cependant observer qu'il serait bon de ne pas trop morceler, par plusieurs examens partiels, une même matière.

MM. les Supérieurs décidèrent qu'à l'avenir l'enseignement religieux et l'histoire de la littérature canadienne seraient inscrits au programme du baccalauréat, section des matières collégiales. Il fut aussi arrêté que les élèves qui obtiennent les deux tiers des points à l'examen de Rhétorique, devraient conserver au moins la moitié des points sur l'ensemble du dernier examen pour avoir droit à un diplôme de bachelier. Jusque là, il suffisait à ces candidats de conserver le tiers sur l'ensemble du dernier examen pour être bacheliers ès-lettres ; et ce chiffre ne paraissait pas suffisamment stimuler leur travail.

A la séance de clôture du Congrès de 1906, on exprima le vœu que dans les prochains congrès l'on se préoccupât moins exclusivement de programmes et de règlements, et que l'on y fît une place plus large aux questions de pédagogie et d'éducation.

***

Au congrès de 1911, l'on revint cependant sur l'étude du règlement de 1891. On discuta de nouveau sur les résultats qu'il avait donnés. L'examen collégial subit de vives critiques. On l'accusa de ne pas être assez uniforme pour toutes les maisons, d'échapper à tout contrôle universitaire, d'enlever aux élèves l'occasion d'une revue générale synthétique des matières de mémoire, revue qui se faisait autrefois à la fin des cours de lettres ou de sciences et qui, semblait-il, était singulièrement profitable. Les congressistes parurent très divisés sur l'appréciation de tous ces griefs. On rejeta un remaniement proposé des matières collégiales et universitaires. Aucune des modifications suggérées ne fut acceptée, et l'on décida encore une fois de maintenir le *statu quo*.

La question de la formation des professeurs fut longuement étudiée. On accepta en principe le projet de création d'une École normale supérieure. On insista sur la nécessité des conférences pédagogiques pour le personnel de chacune de nos maisons d'enseignement secondaire ; on en recommanda, pour les maisons où elles n'existaient pas encore, l'institution et la fréquence. Il fut arrêté par le Conseil de MM. les Supérieurs que chaque année, à l'occasion de la réunion à Québec des correcteurs du baccalauréat, deux conférences pédagogiques seraient faites à l'Université pour ces professeurs.

L'on décida aussi que quatre jurys de correction feraient alternativement rapport, chaque année, et que ces rapports, contenant des observations sur les copies des candidats, seraient publiés et distribués aux professeurs.

L'on établit enfin un Comité permanent des Congrès de l'enseignement secondaire. Ce Comité fut principalement chargé de préparer des Congrès véritablement pédagogiques, et de mieux satisfaire le vœu qui avait été émis à la fin du Congrès de 1906.[1] Ces congrès pédagogiques devaient être tenus désormais tous les trois ans. Le premier fut donc fixé à 1914, et Nos Seigneurs les Archevêques et Évêques de la Province devaient être invités à y assister.

(1) L'on trouvera dans le présent volume des *Actes du Congrès* de 1914 la constitution du *Comité permanent*.

***

Le Comité permanent, établi et organisé pendant le Congrès de juin 1911, [1] se mit aussitôt à l'œuvre pour accomplir les tâches qu'on lui avait confiées, et plus spécialement pour préparer le congrès de 1914.

Pendant les vacances de 1913, à la fin d'août, le président du Comité, M. l'abbé Camille Roy, avait la bonne fortune d'assister, à Clermont-Ferrand, au 36e congrès de l'Alliance des Maisons d'Éducation chrétienne de France. Persuadé que des relations assidues entre les Maisons chrétiennes de France et celles du Canada pourraient être utiles, et seraient particulièrement profitables à la cause de l'enseignement secondaire dans la Province de Québec, M. l'abbé Roy crut devoir intéresser au futur congrès de 1914 les directeurs de l'*Alliance*. A la séance de clôture, il prononça une allocution au cours de laquelle il fit, au bureau de l'Alliance, l'invitation officieuse de se faire représenter à Québec.

M. l'abbé Roy énuméra les raisons qui pouvaient justifier cette démarche : l'affiliation qui rattachait les Maisons du Canada aux Maisons de l'*Alliance*, la parenté étroite qui unit professeurs et élèves des deux pays de France et du Canada, la similitude d'origine de toutes ces Maisons fondées par la charité et le dévouement du clergé français ou canadien, la similitude des programmes, et par dessus tout l'identité du but que, au Canada comme en France, l'on veut atteindre : former de bons chrétiens et de bons Français.

L'invitation, présentée avec une respectueuse insistance, souleva tout de suite les applaudissements enthousiastes de l'assemblée. M. le chanoine Lahargou, président de l'*Alliance*, affirma que l'on serait très heureux, en France, de voir se nouer de telles relations entre les Maisons d'éducation chrétienne et les Petits Séminaires et Collèges du Canada. La revue de l'*Enseignement chrétien* enregistra avec une particulière faveur ce projet de visite prochaine à Québec.

Dès la première réunion du Comité permanent, dans l'automne de 1913, M. l'abbé Camille Roy fit part à ses collègues des paroles qu'il avait prononcées à Clermont-Ferrand. Le Comité s'empressa de les faire siennes, et autorisa son président à faire sans délai, auprès de l'*Alliance*, l'invitation officielle de se faire représenter au Congrès de 1914.

---

(1) Le premier Comité permanent fut ainsi constitué : MM. les abbés Camille Roy (Québec), *président* ; P.-A. Sabourin (Valleyfield), *vice-président* ; Émile Chartier (Saint-Hyacinthe), *secrétaire* ; Antonio Camirand (Nicolet), *trésorier* ; René Labelle, P.S.S. (Collège de Montréal) ; R. P. J. Morin, C.S.V. (Joliette) ; Wilfrid Lebon (Sainte-Anne). Le recteur de l'Université est, de droit, président d'honneur du Comité. Mgr Amédée Gosselin est son premier président d'honneur.

M. le chanoine Lahargou, président de l'*Alliance*, répondit par une lettre toute sympathique où il disait comme l'*Alliance* avait accueilli avec bonheur l'invitation qu'on lui avait faite, et qu'il lui serait possible — il en avait du moins l'espoir — de s'y rendre.

« Je ne saurais vous dire avec exactitude, écrivait M. le chanoine à M. l'abbé Roy, combien j'ai été touché de votre lettre, des souvenirs qu'elle me rappelle, des propositions si engageantes qu'elle m'apporte et des termes si aimables qui les expriment. Etre l'invité et l'hôte de nos frères du Canada ; aller leur porter le cordial hommage, les félicitations les plus sincères et les souhaits les plus étendus en même temps que les plus chaudement sentis de la vieille France chrétienne et catholique, quel magnifique rêve ! Il ne pourrait que tenter un indifférent : jugez dès lors avec quelle force de séduction il peut agir sur tous ceux — dont je suis, je vous l'affirme — qui ont au cœur la plus vive sympathie pour l'âme canadienne !

« Je vous le disais très sincèrement à Clermont-Ferrand, en réponse à votre discours si éloquent et qui réveilla de si sympathiques échos dans l'âme de tous les congressistes : la proposition est des plus séduisantes et des plus flatteuses ; elle mérite d'être accueillie... »

Malgré les quelques difficultés qui paraissaient d'abord empêcher M. Lahargou de venir lui-même à Québec, nous eûmes la joie d'apprendre quelques semaines plus tard que ces difficultés étaient écartées, et que l'*Alliance* serait représentée au Congrès de Québec par son président, M. le chanoine Lahargou, et son vice-président, M. le chanoine Guillemant, vicaire général d'Arras.

***

Des invitations furent envoyées à Nos Seigneurs les évêques de la Province de Québec pour le congrès de 1914. Nos Seigneurs répondirent par des lettres pleines d'encouragement et d'éloges pour l'œuvre de nos Petits Séminaires et de nos Collèges. Un très grand nombre s'excusèrent de ne pouvoir assister au congrès, empêchés qu'ils en seraient par leur voyage *ad limina*.

***

Le Comité permanent s'employa aussi judicieusement que possible à préparer le Congrès, dont les *Actes* sont consignés dans ce volume. Comme on le verra par le programme qui y fut suivi, les congressistes furent invités à étudier exclusivement des questions

d'ordre pédagogique. Les questions de règlements et de programme du baccalauréat furent remises à plus tard.

Le Congrès de 1914 aura, nous l'espérons, jeté une bonne semence d'idées. Les Commissions ont laborieusement travaillé ; elles ont travaillé avec intelligence et dans la concorde la plus parfaite. La charité la plus fraternelle n'a cessé de régner dans toutes les délibérations. Nous sommes assurés que de telles rencontres sont utiles aux maîtres de nos maisons d'éducation ; elles sont pour cela bienfaisantes à la cause de notre enseignement secondaire.

C. R.

QUELQUES LETTRES DE NOS SEIGNEURS LES ÉVÊQUES

Nos Seigneurs les évêques ont bien voulu accueillir avec une particulière bienveillance l'invitation qui leur fut faite d'assister au Congrès. Leurs réponses furent toutes extrêmement sympathiques. Et nous eûmes la grande joie de voir nos Commissions d'étude placées sous la présidence d'honneur de ceux-là d'entre eux qui purent assister à notre Congrès.

Nos Seigneurs Emard, évêque de Valleyfield, Brunault, évêque de Nicolet, Blanche, Vicaire apostolique du golfe Saint-Laurent, Roy, évêque auxiliaire de Québec, eurent l'occasion de dire eux-mêmes aux congressistes ce qu'ils pensaient de nos œuvres d'enseignement et d'éducation. Nous croyons devoir reproduire ici quelques lettres de ceux-là de Nos Seigneurs les Évêques qui ne purent se rendre à Québec. Elles expriment des opinions et de sages conseils qui intéresseront le lecteur.

Évêché de Sherbrooke le 17 avril 1914.

Monsieur l'abbé Camille Roy,
Président du Comité Permanent des Congrès,
Québec.

Cher Monsieur l'abbé,

J'ai reçu la lettre par laquelle vous m'annoncez que « les 20 et 21 juin prochain, l'Université Laval tiendra, à Québec, son premier congrès solennel de l'enseignement secondaire.»

Plus que jamais, c'est évident, le vent est aux congrès, et même aux congrès solennels. Pourquoi l'enseignement secondaire, donné dans nos Collèges et Petits Séminaires, n'aurait-il pas le sien ? Les directeurs et professeurs de ces maisons d'éducation ont formé l'âme canadienne-française de la classe dirigeante : ils ont droit à la reconnaissance de l'Église et de tout un peuple. Cette reconnaissance ne pourra que s'accentuer davantage à mesure que seront mis en plus rayonnante lumière, devant les yeux du public canadien, le travail désintéressé de ces prêtres éducateurs, les progrès réalisés de décade en décade, les sacrifices pécuniaires volontairement acceptés pour faire face à des besoins nouveaux et répondre aux légitimes aspirations d'un état social qui subit de profondes transformations. Et n'est-ce pas de la discussion calme et sérieuse des questions relatives à l'enseignement secondaire, telle qu'elle peut

se faire par des hommes du métier, dans un congrès comme celui dont j'ai le programme sous les yeux, que l'on est en droit d'attendre cette diffusion plus grande, dans tout le pays, de la *vérité vraie* sur l'œuvre admirable accomplie dans nos Collèges et Petits Séminaires ?

En face « des reproches souvent adressés à notre enseignement classique » par des critiques mal renseignés ou malveillants, il est grandement temps pour nos Prêtres et Religieux éducateurs de faire violence à une modestie dont on ne sait qu'abuser en certains milieux où le laïcisme, dans l'enseignement à tous ses degrés, est habituellement prôné. A ces Prêtres et Religieux s'il m'était permis d'exprimer un vœu, je le formulerais en empruntant les paroles de nos Saints Livres : « Sic luceat lux vestra *coram hominibus*, ut videant opera vestra bona, et glorificent Patrem vestrum qui in cœlis est.»

Des quelques réflexions qui précèdent, vous jugerez de la sincérité du regret que j'ai à vous exprimer de ne pas pouvoir me rendre à votre aimable invitation : j'en serai très probablement empêché par le travail de ma visite pastorale et les préparatifs de mon voyage *ad limina.*

Que l'Esprit-Saint, pour le plus grand bien de la religion et de la patrie canadienne, pour l'honneur de notre si méritant clergé éducateur, pour le progrès, bien entendu, de l'éducation dans nos Collèges et Petits Séminaires, éclaire et dirige les délibérations des membres actifs de ce premier Congrès solennel de l'enseignement secondaire qui s'y donne !

Telle est, cher Monsieur l'Abbé, l'humble mais fervente prière de celui qui est heureux de se dire

Votre tout dévoué en J. et M. Im.,

† Paul, Év. de Sherbrooke.

———

Évêché des Trois-Rivières, 10 février 1914.

M. l'abbé Camille Roy,

Président du Comité de l'enseignement secondaire.

Cher Monsieur,

Il me serait très agréable de répondre à votre aimable invitation, et de prendre part dans la mesure de mes faibles moyens au congrès important et solennel du mois de juin prochain. Mais, si la Providence seconde mes desseins, je serai à Rome à cette époque,

pour y accomplir les devoirs de la visite *ad limina*. Mon départ est fixé au milieu de mai. Je vous prie d'agréer mes remerciements et de les offrir à Mgr le Recteur ainsi qu'aux membres du Comité, pour l'honneur que vous avez bien voulu me faire.

Je forme des vœux ardents pour le succès de ce Congrès, qui vient très opportunément, et dont les résultats devront être très avantageux au pays. Des mesures efficaces y seront sans doute prises pour perfectionner nos études classiques, sans frapper contre l'écueil de la surcharge des programmes et de l'encombrement des matières. Ne semble-t-il pas que nos jeunes gens doivent avant tout conserver leur santé, et non s'épuiser par un surmenage constant ? Puis, au moment où l'on paraît faire retour vers les littératures grecque et latine, il ne sera pas question, assurément, de faire plus large la part des matières utilitaires, que l'on a décorées du titre de pratiques, mais qui ne peuvent qu'amener la décadence des études sérieuses. Pour moi, lorsque seront établies les écoles techniques ou industrielles, qui sont à l'horizon, j'incline à croire que nous devrions sortir de nos petits séminaires et de nos collèges ce qui a pour but de préparer au commerce et aux affaires. Le temps est passé où il fallait centraliser dans nos murs ces études disparates ; nous sommes maintenant en état de spécialiser.

Je vous souhaite un succès complet dans vos travaux de préparation, de délibération et d'étude, et je prie Dieu de les bénir abondamment.

Agréez, M. l'abbé, l'expression de mes meilleurs sentiments en N. S.

† F.-X., Év. des Trois-Rivières.

Évêché de Saint-Hyacinthe, le 10 février 1914.

Monsieur l'abbé Camille Roy,

Séminaire de Québec, Québec.

Monsieur l'abbé,

Vous me faites l'honneur de m'inviter officiellement à votre premier Congrès de l'enseignement secondaire, qui se tiendra à Québec, au mois de juin prochain. Je vous en suis très reconnaissant et je vous prie d'agréer mes plus vifs remerciements.

Au moment où il s'ouvrira, je serai en Europe, à faire mon voyage *ad limina*. Je suis donc bien forcé de vous exprimer mes regrets de n'y pouvoir prendre part.

Ces regrets, croyez-le, ils sont absolument sincères. Je comprends, en effet, la haute importance d'un pareil Congrès et les conséquences considérables que peuvent avoir ses délibérations et ses résolutions sur la formation intellectuelle, morale et religieuse, de la jeunesse de nos collèges, par conséquent sur la vie même de notre nationalité et sur le rôle qu'elle doit remplir.

Les discussions qui se font jour un peu partout, dans les milieux les plus divers, seront sûrement à l'ordre du jour. Il y aura là les champions de la vieille formation classique. Ceux-ci, ils ne voudront rien retrancher au grec et au latin, bien convaincus que cette méthode a pour elle l'expérience des siècles et que c'est elle qui fait les hommes complets. Ceux-ci encore, ils voudront pour l'enseignement religieux, non seulement la première place, mais quelque chose de plus : que cet enseignement, en se faisant plus apologétique, fasse de nos jeunes gens des hommes capables de défendre leur foi sur tous les terrains. Ils ajouteront encore sans doute qu'il ne suffit pas que nos étudiants connaissent les fastes militaires de notre pays, mais qu'ils doivent aussi être au courant de notre histoire constitutionnelle. Enfin, ils ne refuseront pas de faire à l'arithmétique et aux connaissances commerciales pratiques la place qui leur convient, mais sans nuire à la formation classique.

Puis il y aura les autres, ceux qui veulent moderniser, ceux qui veulent changer les méthodes dites dédaigneusement moyenâgeuses.

Ai-je besoin de vous dire, Monsieur l'abbé, que ce sont les premiers qui ont toutes mes sympathies et qui eussent reçu tous mes applaudissements, s'il m'eût été donné d'assister à votre Congrès ?

En vous demandant pardon d'entrer dans ces considérations, je vous prie de croire qu'elles me sont inspirées par le vif intérêt que je porte à notre enseignement secondaire. C'est encore ce même intérêt qui me fera demander ses bénédictions au ciel et ses lumières à l'Esprit-Saint pour vos travaux et vos délibérations, et, ici au moins, je suis sûr d'être d'accord avec tous les congressistes.

Agréez, Monsieur l'abbé, avec mes remerciements réitérés, l'assurance de mon entier dévouement en N.-S.

† A.-X., Év. de Saint-Hyacinthe.

PREMIÈRE PARTIE

HORAIRE ET PROGRAMME

HORAIRE

Premier jour

Avant-midi

- 8.00 — Messe basse. — Allocution.
- 9.00 — Séance d'inauguration : organisation des Commissions.
- 9.30 — 1ère Séance des 1ère et 3ème Commissions.
- 11.30 — Temps libre.
- 12.00 — Dîner.

Après-midi

- 3.00 — 2ème Séance des 1ère et 3ème Commissions.
- 6.00 — Bénédiction du T. S. Sacrement.
- 6.30 — Souper.
- 8.00— Séance semi-publique (ouverte au clergé).

Deuxième jour

Avant-midi

- 8.00 — Messe basse pour les éducateurs défunts.
- 9.00 — 1ère Séance des 2ème et 4ème Commissions.
- 11.00 — Temps libre.
- 12.00 — Dîner.

Après-midi

- 2.30 — 2ème Séance des 2ème et 4ème Commissions.
- 3.30 — Temps libre.
- 4.00 — Séance générale : comptes rendus des secrétaires des Commissions, lecture des vœux.
- 6.00 — Bénédiction du T. S. Sacrement.
- 6.30 — Souper.
- 8.00 — Séance publique de clôture (Salle des Promotions de l'Université).

PROGRAMME DES SÉANCES

Président général : Mgr A. Gosselin, recteur de l'Université.

Secrétaire général : M. l'abbé Cyrille Gagnon (Québec).

COMMISSIONS

(Questions pédagogiques d'ordre pratique)

Première Commission : La formation religieuse par l'enseignement :

Président d'honneur : S. G. Mgr Emard, évêque de Valleyfield.

Président : M. le chanoine Philippe Sylvain, Supérieur (Rimouski).

Secrétaire : M. l'abbé Alphonse Piette (Joliette).

1er Exposé : Enseignement direct par le cours de religion. — Étant donné que l'on constate quelquefois chez les jeunes, après leur sortie du collège, une insuffisante formation religieuse, par quels moyens pourrait-on obvier à cet état de choses (manuels, méthode, temps consacré, sanctions à établir, esprit d'apostolat) ? (1)

Rapporteur : M. l'abbé Joseph Hallé (Lévis).

(1) Les rédacteurs des exposés voudront bien considérer ces canevas comme de simples indications, non comme des limites étroites. Les exposés serviront de thème à la discussion. La lecture de chacun ne devra pas dépasser vingt minutes.

2ème Exposé : Enseignement indirect par les matières classiques. — Vu que les matières classiques doivent contribuer à la formation religieuse des élèves, montrer, par des exemples précis, comment on peut faire servir à cette fin l'enseignement de la philosophie, des sciences, de l'histoire, de la littérature, des auteurs anciens et modernes.

Rapporteur : M. l'abbé Georges Courchesne (Nicolet).

Deuxième Commission : L'enseignement littéraire dans nos classes.

Président d'honneur : S. G. Monseigneur Roy, auxiliaire de Québec.

Président : M. l'abbé Ludger Dumais, Supérieur (Ste-Anne).

Secrétaire : M. l'abbé Lionel Lemieux (Chicoutimi).

1er Exposé : Explication des auteurs. — Cette explication étant plus efficace que tout autre enseignement littéraire pour former le goût, pour aiguiser le sens critique et pour développer l'esprit (la comparer avec l'étude des préceptes et de l'histoire littéraires), ne convient-il pas de l'introduire dans les classes où elle n'est pas pratiquée d'une manière suffisante (objet : auteurs grecs, latins, français, anglais ; méthode à suivre, bibliographie, auteurs à expliquer et à inscrire au programme, sanction par l'examen universitaire ou au moins collégial) ?

Rapporteur : M. l'abbé F.-Zoel Decelles, Supérieur (Saint-Hyacinthe).

2ème Exposé : Composition française. — L'exercice de la composition française complète l'explication des auteurs : il oblige l'élève à se rendre mieux compte des textes, il l'habitue à exercer son sens critique et à manier les idées. Il constitue ainsi à la fois un contrôle et la meilleure méthode de développement personnel. Comment donc l'organiser dans nos cours (adaptation à toutes les classes, fréquence, correction, compte rendu) ?

Rapporteur : M. l'abbé Lionel Groulx (Valleyfield).

Troisième Commission : L'enseignement scientifique.

Président d'honneur : S. G. Mgr Brunet, évêque de Mont-Laurier.

Président : R. P. Joseph Morin, C. S. V., Supérieur (Joliette).

Secrétaire : M. l'abbé Armand Chaussé (Saint-Jean).

Exposé unique : Enseignement des mathématiques. — Comment l'améliorer ? En le rendant plus commercial et en poussant davantage l'étude de certaines parties (algèbre, trigonométrie) de façon que notre programme rejoigne celui des Écoles spéciales.

Rapporteur : M. l'abbé Alexandre Maltais (Sherbrooke).

Quatrième Commission : Esprit de travail et discipline.

Président d'honneur : S. G. Mgr Brunault, évêque de Nicolet.

Président : Rév. Père D. Richard, C. S. V., Supérieur (Rigaud).

Secrétaire : M. l'abbé Joseph Gélinas (Trois-Rivières).

1er Exposé : Moyens généraux d'émulation. — On se plaint de l'apathie des élèves. Comment y rémédier (récompenses, proclamations, tableaux d'honneur, lecture des notes, correction des devoirs, travaux supplémentaires pour les mieux doués, permissions de lire, sorties, promenades extraordinaires, concours intra et intercollégiaux) ?

Rapporteur : M. l'abbé François Pelletier (Québec).

2ème Exposé : Moyen particulier. — Comment organiser les académies ou sociétés littéraires pour qu'elles servent à stimuler le travail (qui admettre ? à quelles conditions ? à quels travaux appliquer les membres ? comment en faire davantage le complément des études classiques) ?

Rapporteur : M. l'abbé Émile Dubois (Ste-Thérèse).

SÉANCES PUBLIQUES

Séance semi-publique

1° Formation des professeurs (bourses d'études en Europe, École normale supérieure, Bulletin intercollégial, conférences pédagogiques, agrégation),

par M. l'abbé Auguste Marcoux, Supérieur (Lévis).

2° Historique et situation financière de nos maisons. — Fondations successives, but, ressources, concours des bourses et des volontés, résultats. — Si le progrès n'est pas paralysé par notre indigence ? — Opportunité d'augmenter le coût de l'enseignement et le salaire des professeurs. — Quel parti tirer des *Associations d'anciens élèves ?*

par le R. P. Elphège Hébert, C. S. C., Supérieur (Saint-Laurent).

3° Formation sociale des élèves (à propos et moyens de faire servir l'enseignement classique à la préparation des devoirs futurs du citoyen, du professionnel, de l'homme politique : lecture spirituelle, leçons de morale, sociétés littéraires, cercles de l'A. C. J. C.),

par Mgr Eugène Lapointe, Vice-Supérieur (Chicoutimi).

4° Allocution par le représentant de l'*Alliance des maisons d'éducation chrétienne* (France).

Séance publique

1° Comparaison entre l'enseignement classique et les études utilitaires,

par M. l'abbé Pierre Sabourin, Supérieur (Valleyfield).

2° Le clergé et l'enseignement secondaire (convient-il que l'instruction classique soit et demeure confiée au clergé ?),

par l'Honorable Cyrille Delage, Président de l'Assemblée législative, Membre du Conseil de l'Instruction publique.

3° Allocution par le représentant de l'*Alliance* (France).

4° Allocution par Mgr l'Auxiliaire de Québec.

5° Allocution finale : Mgr Amédée Gosselin, président général, recteur de l'Université.

OBSERVATIONS

a) Le *Comité permanent* se charge d'acquitter les frais de pension et de logement de tous les professeurs congressistes. Ceux-ci devront, huit jours avant le Congrès, retenir leur chambre au Séminaire de Québec.

b) MM. les Rapporteurs sont priés de préparer un résumé, ou une courte analyse de leur travail. Ce résumé sera imprimé et distribué aux congressistes avant les séances. On voudra bien faire parvenir ces résumés ou analyses au président du *Comité permanent*, M. l'abbé Camille Roy, Québec, avant le 15 avril 1914.

c) Le comité de réception sera composé de prêtres du Séminaire de Québec.

d) Un compte rendu contenant tous les actes du Congrès, exposés, délibérations, études, vœux, sera préparé et mis en vente aussitôt que possible par le *Comité permanent.*

DEUXIÈME PARTIE

SÉANCES D'ÉTUDE

PREMIÈRE COMMISSION

LA FORMATION RELIGIEUSE PAR L'ENSEIGNEMENT

Enseignement direct par le cours de religion.

Léon XIII, le 6 février 1883, disait au clergé de Rome : « Surtout ayez souverainement à cœur l'instruction religieuse de la jeunesse ». Pie X, dans sa fameuse encyclique *Acerbo nimis*, voit dans l'ignorance religieuse la raison la plus profonde des maux actuels. Sa Sainteté prouve la nécessité de l'enseignement de la doctrine chrétienne et dit que cette nécessité est encore plus urgente de nos jours. On y trouvera une surabondance de preuves tirées de l'Écriture Sainte. Voici ce qu'il ajoute par manière de conclusion : « Si les explications données jusqu'ici montrent l'extrême importance de l'instruction religieuse, Nous devons veiller, avec le plus grand soin, à ce que l'enseignement de la doctrine sacrée — l'institution la plus utile pour la gloire de Dieu et le salut des âmes, suivant la parole de Notre prédécesseur Benoît XIV — soit toujours florissant, ou, s'il est négligé quelque part, qu'on le restaure ».

Cette ignorance religieuse qui a motivé l'encyclique, le Pape la remarque surtout dans la classe supérieure : « Nous parlons encore et surtout, dit-il, de ceux qui ne manquent ni d'intelligence, ni de culture, brillent dans l'érudition profane, et cependant, en ce qui concerne la religion, ont une conduite pleine de témérité et d'imprudence ». Il serait bien difficile d'affirmer que l'élite intellectuelle dans notre Province échappe complètement à ce reproche général du Pape. Nous constatons aussi de trop nombreuses défections dans les rangs des jeunes gens sortis de nos maisons.

Sans doute il restera toujours bien des causes de mauvaise conduite que nous ne pourrons pas faire éviter. Cependant il faut essayer d'améliorer là où l'amélioration est possible, dans le domaine de l'enseignement.

Pour m'éclairer sur ce sujet, j'ai demandé les lumières de plusieurs confrères, voués à l'enseignement depuis longtemps dans différentes maisons d'éducation. J'ai parcouru, la plume à la main, le rapport des *Vingt-six Congrès pédagogiques* de *l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne*, et j'ai noté tout ce qui touchait d'un peu près à cette matière de l'enseignement religieux.

Il s'agit d'imprimer l'enseignement religieux dans l'âme de nos élèves. Il apparaît tout de suite que la *cause principale* sera le professeur, *la fin dernière* sera le salut éternel de nos enfants, *la fin plus prochaine* sera leur préservation dans la vie, et même, si possible, la conquête de ceux avec qui ils auront l'occasion de vivre. Pour cela nous devons, pendant qu'ils sont au collège, faire pénétrer les vérités de la foi tellement au fond de leur intelligence, les préceptes de la morale et les raisons de la soumission à l'Église tellement au fond de leur volonté et de leur cœur, que cet ensemble ne puisse pas facilement en sortir. Voilà le moyen et voilà ce que j'entends par la *formation religieuse adéquate*. Cette soumission aux principes de la foi et aux préceptes de la religion doit être vécue si longuement par les élèves dans leurs années de collège qu'elle devienne une habitude quasi-indéracinable. *Adolescens juxta viam suam etiam cum senuerit non recedet ab ea.* Plus cette formation sera profonde au collège, plus ils seront capables de résister à tous les assauts du monde, du démon et de leurs passions. Il ne restera plus qu'à les mettre en contact avec leurs aînés dans des associations qui, après les avoir retirés de l'isolement, les aideront à donner leur pleine valeur.

Si nous descendons aux détails plus immédiatement pratiques, personne ne s'étonnera d'entendre affirmer que le facteur principal dans cet enseignement, plus encore peut-être que dans les autres, c'est le professeur. Il faut dire le but qu'il doit se proposer, la méthode qu'il doit suivre et les qualités qu'il doit avoir.

Comme tous les doutes théoriques et pratiques ne peuvent être élucidés en classe, surtout ceux qui sont d'une nature plus intime, l'enseignement religieux, pour aller jusqu'à la profondeur que j'ai indiquée plus haut, devra être complété en dehors de la classe par un *Directeur Spirituel* compétent.

Il y a des conditions extrinsèques de succès qui peuvent avoir une très grande influence sur le résultat.

La question des catéchismes et des manuels appelle aussi quelques observations.

Enfin quelques notes ne seront pas de trop sur la préparation spéciale que nous devons donner au collège en vue de l'avenir.

***

Les qualités que le professeur doit avoir sont exigées par le but élevé qu'il se propose. Ce but est non seulement d'imprimer la doctrine catholique dans les âmes, mais surtout de la faire pratiquer. « La foi sans les œuvres est une foi morte », lisons-nous dans l'Écriture Sainte. — Voici ce qu'affirme le Pape Pie X, dans son encyclique *Acerbo nimis* — « Comme le but de l'enseignement doit être *l'amendement de la vie*, le catéchiste établira une comparaison entre les préceptes de vie que Dieu a donnés et la manière dont on vit en réalité ».

La raison elle-même démontre cette nécessité. Lorsqu'une âme croupira habituellement dans la boue du péché, la lumière de la foi sera évidemment faible et vacillante. Bien plus, au lieu de répandre la vraie joie chrétienne, elle ne servira qu'à produire la tristesse et le remords. Cette guerre intime entre la logique des passions et la logique de la foi conduit ordinairement à une animosité plus ou moins déclarée contre l'Église, le clergé et les œuvres catholiques. Mais le mal que nous déplorons parfois chez les jeunes gens sortis des collèges, comme chez les autres, ce n'est pas la perte de la foi, mais un abandon plus ou moins grand des pratiques religieuses, surtout de la prière, de la confession et de la communion.

Pour toutes ces raisons nous sommes forcés de conclure avec Pie X que « le but du catéchiste doit être l'amendement de la vie ».

Pour l'atteindre, le professeur devra avoir une grande piété, un grand amour de Dieu et des âmes. Son unique ambition sera de travailler à leur salut. Il devra posséder à fond la matière qu'il enseigne et prendre les moyens ordinaires que donne la pédagogie pour la mettre à la portée de tous ses auditeurs. Le professeur doit répéter souvent que cette classe est la plus importante et le prouver de temps à autre. Il faudra faire en sorte que les élèves aiment cet enseignement. Les jeunes gens ne font bien et n'apprennent bien que ce qu'ils estiment et surtout ce qu'ils aiment. L'amour est un poids dont ils ont besoin pour fixer leur naturelle légèreté.

Afin de faire aimer cette classe, il est nécessaire que le professeur ait un visage plutôt gai que sévère. Il est très utile de faire rire, à l'occasion, surtout quand les élèves paraissent apathiques.

Dieu sait le bien qu'on peut faire par eux dans les familles où ils s'empressent de tout répéter. Dieu sait aussi combien on convertit de jeunes gens dans ces explications. Elle réveillent très souvent une conscience que n'avaient pu remuer les meilleurs sermons. On atteint ces âmes en classe et surtout dans l'intimité, si le professeur est en même temps directeur spirituel.

Il est de toute nécessité que les plus jeunes aient un excellent professeur d'instruction religieuse ; et ce professeur ne devra jamais perdre de vue la nécessité urgente de former, par tous les moyens possibles et en toute occasion, la conscience des élèves.

Que cet enseignement bien commencé soit bien continué : la négligence produit des résultats mauvais, quelquefois très malsains.

Le professeur doit toujours tendre à fortifier l'autorité disciplinaire. Devant des questions insidieuses, si le maître n'est pas prudent, il peut, par la réponse, faire grand tort à la discipline de la maison.

Il faut trouver moyen, à peu près une fois par semaine, de faire des remarques sur des sujets de morale, de discipline ou d'éducation. On ne doit pas s'en tenir rigoureusement à une partie déterminée de la matière, mais éclairer les élèves de temps en temps sur *tous leurs devoirs.*

Si les élèves des hautes classes manifestent un peu de mépris pour l'instruction religieuse, c'est peut-être parce qu'on ne leur a pas montré toute la beauté et la grandeur des vérités religieuses.

On ne doit jamais laisser plaisanter sur la religion, ni tolérer l'esprit frondeur de ceux qui prétendent avoir dépassé l'âge de la naïveté.

Le professeur ne doit pas faire trop de casuistique. Les élèves y mettent plus de curiosité que d'intérêt sincère. Il faut aussi éviter les subtilités, même avec les plus avancés. Enfin, après avoir expliqué, avoir interrogé sur la matière du jour et sur la leçon précédente, il faut permettre que l'on pose des questions. Pendant ce temps tout le monde doit garder une discipline parfaite. Avant de répondre à la question il faut y intéresser toute la classe en demandant la solution à d'autres. Cette méthode est excellente ; les élèves trouvent beaucoup d'intérêt à la doctrine pure et simple. Si la question posée n'est pas *ad rem*, il est bon d'y répondre quand même, pourvu que cette question apporte quelque lumière. On pourrait leur faire mettre par écrit celles qu'ils ne veulent pas exprimer tout haut soit parce qu'elles sont un peu délicates, soit parce qu'ils craignent de ne pouvoir s'exprimer assez clairement. Quant aux objections, le professeur pourra leur demander de résoudre

celles qu'ils ont entendues dans le milieu où ils ont vécu. On forme ainsi des apologistes. Il faut faire surgir des questions si personne n'en pose.

Il est très utile que les élèves prennent des notes sur les solutions données en classe. Que le cahier qui sert à cet usage soit proprement tenu ; que le maître le visite une fois par semaine, qu'il interroge sur cette matière, et enfin qu'il en tienne compte pour les bons points ou les prix.

On doit développer enfin l'esprit d'apostolat par la communion de chaque jour faite pour la classe, par la prière ou la pratique de la charité envers les confrères.

Donc, que le professeur soit prêtre, expérimenté, d'une très grande piété, d'un zèle humble, prudent, éclairé, infatigable ; qu'il connaisse bien la jeunesse et qu'il ait véritablement l'ambition de la sauver ; qu'il se rende bien compte des causes qui rendent son action moins pénétrante et moins efficace. Ces causes sont les parents et les enfants eux-mêmes. Il est souverainement important qu'il sache comment lutter contre les défauts qu'engendre une éducation de famille où ont dominé la mollesse, la désobéissance, la vanité ou l'indifférence pour les choses de la religion.

Chez les élèves, il y a les mauvaises habitudes non combattues, les affections légères ou mauvaises, le manque d'énergie, d'idéal, de dignité, de dévouement ; il y a les mauvais caractères, le manque de jugement, l'égoïsme, l'atavisme, la lenteur intellectuelle désespérante chez plusieurs.

Voilà, en quelques mots, le but que le professeur doit atteindre, la méthode à employer et les qualités qu'il doit avoir.

***

Qui sera chargé de l'enseignement religieux ? La question se dédouble ainsi : sera-ce le professeur ordinaire ou bien un spécialiste ?

Il paraît à peu près impossible qu'un séminariste ait les qualités requises pour être le catéchiste que nous avons défini plus haut. Proportion gardée, on peut en dire autant des tout jeunes prêtres. Ceux-ci possèdent peut-être davantage la théologie, mais ils ont peu d'expérience. Et ces jeunes maîtres sont presque tous désignés pour enseigner dans les classes inférieures, là où l'enseignement religieux est le plus difficile à donner. Écoutons encore Pie X, dans la même encyclique, vers la fin : « Plus les auditeurs sont arriérés, plus il faut de zèle et de soin pour approprier les vérités, déjà

si élevées au-dessus des intelligences ordinaires, à la compréhension plus faible des ignorants, à qui, tout autant qu'aux savants, elles sont nécessaires pour acquérir le bonheur éternel ».

Pour toutes ces raisons, il sera non seulement très utile, mais presque nécessaire de confier le catéchisme des classes inférieures à un spécialiste. « Beaucoup d'œuvres utiles et dignes absolument d'éloges ont peut-être été instituées par vous... ; veuillez cependant, *avant toutes choses*, employer toute votre ardeur, tout *votre soin et votre empressement le plus assidu* à faire pénétrer dans tous les esprits la connaissance de la doctrine chrétienne et à les *en imprégner profondément* ».

Pour les classes supérieures, d'autres motifs réclament aussi un spécialiste. Il est beaucoup plus facile de trouver deux spécialistes qui ont les qualités nécessaires que de les rencontrer chez douze ou quinze professeurs. Ces derniers, étant pris de tous côtés par la surveillance des salles, des dortoirs ou des études, et d'ailleurs très soucieux de faire réussir leurs élèves dans les matières profanes, n'auront pas toujours les loisirs et le goût pour réussir dans l'enseignement religieux, même s'ils y mettent la meilleure volonté du monde. Que sera-ce si on se permet de perdre un peu de temps ? La négligence dans la correction d'un devoir serait remarquée, tandis que le manque total ou partiel de préparation pour le catéchisme passera inaperçu, extérieurement ; les âmes seules en souffriront.

Venant de spécialistes, cet enseignement non seulement sera beaucoup plus efficace dans chaque classe, mais, étant donné l'esprit qu'ils pourront y mettre, cette efficacité s'accroîtra d'année en année. Les élèves qui auront passé trois ou quatre ans à ce régime seront « *profondément imprégnés* de la doctrine chrétienne », comme le demande le Pape. Ils auront reçu une poussée religieuse tellement intense qu'ils la subiront longtemps.

Or, s'il n'y a pas de professeurs spéciaux pour cette matière, est-ce que, par la force des circonstances, la piété ne sera pas reléguée au second rang ? Est-ce que les connaissances profanes du jeune homme ne deviendront pas inutiles ou nuisibles lorsqu'elles seront privées du sel de la religion ?

Au congrès de 1896, dans lequel les représentants des maisons de l'*Alliance* ont traité ce sujet, la majorité s'est prononcée en faveur d'un professeur spécial pour l'instruction religieuse. Au congrès de 1882 on demandait aux collèges où cet enseignement était donné par les professeurs ordinaires de lui imprimer une direction unique. La très grande utilité d'un professeur spécial pour l'instruction religieuse est donc amplement prouvée.

Si l'on ne peut pas en placer dans toutes les classes, qu'on en fournisse aux plus jeunes enfants et aux jeunes gens des classes moyennes. Deux professeurs spéciaux peuvent enseigner dans 8 à 10 classes, deux fois par semaine dans chacune. Enfin, si l'on ne peut y appliquer des professeurs spéciaux, qu'un prêtre d'expérience aille compléter l'enseignement au moins dans les classes inférieures.

Le remède complet au mal que l'on déplore chez les anciens élèves est donc dans l'enseignement religieux qui améliore la vie, suivant l'expression de Pie X. Cet enseignement pénétrant et efficace n'existera que quand il sera donné par des spécialistes au moins dans les classes inférieures.

Ici se plaçait la dissertation sur la nécessité du directeur spirituel dont il est question dans le compte rendu plus bas.

Quand nos jeunes gens auront aimé et vécu leur foi dans nos maisons, ils en auront acquis assez l'habitude pour continuer cette vie dans le monde.

* * *

Ce qui précède peut être considéré comme l'essentiel dans la question de la formation religieuse. Il reste à parler des différentes circonstances, du règlement des maisons, du local, de la bibliothèque, de la tenue, du temps qu'on doit consacrer à cette matière, de l'influence que le personnel peut avoir.

D'abord il faut un local convenable ; la classe ordinaire fait bien. Quelques-uns préfèrent un local spécial où chaque classe vient à tour de rôle. Ce serait une salle appelée par exemple « salle d'enseignement religieux », plus propre et mieux aménagée que les classes ordinaires, une espèce de sanctuaire. Quelque soit le local qu'on choisisse, il serait préférable d'y mettre une bibliothèque de livres pieux et des tableaux qui aident à inculquer l'enseignement. Cette sorte de catéchismes en images est évidemment très utile aux élèves, surtout aux plus jeunes. La bibliothèque servant à compléter le manuel serait aussi d'une grande utilité dans chaque classe. Le professeur d'instruction religieuse pourrait savoir par ses interrogations si les élèves ont été assez sérieux pour lire les livres de doctrine catholique ou d'apologétique placés là spécialement pour eux. Le choix des volumes à mettre dans chaque classe pourrait être fait par un spécialiste, et le professeur d'instruction religieuse de chaque classe aurait le contrôle de la distribution dans sa classe. Si le professeur sait vanter ses auteurs, y faire allusion, les élèves les liront certainement.

Il ne semble pas avantageux de réunir plusieurs classes, excepté si elles sont peu nombreuses. Mettre ensemble 50 élèves dans une classe qui régulièrement n'en peut contenir que 40 ou moins serait compromettre le succès.

Le fait de mettre les élèves à l'aise au point de vue hygiénique, dans une salle bien aérée, bien éclairée, bien meublée, où même chacun a sa petite table, a toujours un bon effet sur l'enseignement. Ces détails sont considérés par beaucoup d'éducateurs comme très importants.

Le silence, à l'entrée, à la sortie, et durant la classe, doit être religieusement observé. Les élèves doivent se tenir parfaitement bien, comme dans un sanctuaire ; pas de nonchalance, pas d'attitude rêveuse, etc.

Quelqu'un écrit : « Si nous ne sommes pas regardants sur tous ces points, nous avons tort. Exigeons beaucoup et nous obtiendrons beaucoup ». Il est bien évident que toutes les précautions qui éloignent les distractions ou préparent l'âme positivement à recevoir l'enseignement religieux ont une importance considérable.

Passons au personnel d'une maison enseignante. Les autres professeurs de chaque classe, par leur tenue nonchalante ou pleine de dignité, les surveillants des études ou des salles, par leur tiédeur ou leur piété, auront une influence considérable, qu'ils le veuillent ou non. Un peu comme le Christ nous sommes sur la montagne ou sur le chandelier pour l'édification ou la ruine de ceux qui nous regardent. Les élèves surtout pratiquent l'*inspice et fac secundum exemplar.* Il y a dans un collège cette différence, à notre désavantage, que, vivant avec nos élèves dans la même maison, nous ne pouvons les empêcher de connaître nos défauts comme nos qualités. Leurs yeux sont souvent en quête de prétextes pour excuser leur apathie au travail, leur nonchalance dans la piété et la régularité, leur légèreté, leur frivolité et leur vanité. On ne peut pas prétendre à un grand succès si, au lieu d'hommes pieux, zélés, discrets et sérieux, l'on place devant leurs yeux, un peu partout et principalement en classe, des hommes tièdes, apathiques, indiscrets, mondains et légers.

Combien d'heures par semaine doit-on consacrer à l'enseignement religieux ? Comment distribuer ces heures ?

On voit dans le compte rendu du XXVIe congrès de l'*Alliance* que plusieurs maisons y consacrent une heure par semaine, d'autres deux heures. On a émis le vœu que l'on consacrât à cet enseignement au moins deux heures dans tous les collèges.

Je n'ai pas fait d'enquête pour savoir la pratique chez nous : les heures semblent y varier de une à deux et demie par semaine. Un maximum de deux heures semble bien suffisant dans la majorité des classes, parce qu'il s'agit d'une matière que les élèves étudient depuis l'âge de 8 ou 9 ans. Si ce cours est fait avec soin, ils devront être parfaitement renseignés à leur sortie du collège.

Cet enseignement doit-il être donné le dimanche ou un jour spécial, toujours à la même heure ? ou bien est-il préférable d'en donner plus souvent, une demi-heure par jour, par exemple, ou un peu moins ?

L'important étant de donner un enseignement efficace, on doit choisir les jours et les heures qui conviennent le mieux pour atteindre ce but. Au surplus, comme on doit faire estimer et aimer cette matière, il ne serait pas habile de la faire apprendre aux heures où les élèves sont ordinairement fatigués et apathiques, comme à la fin des classes, surtout celles de l'après-midi. Si on enseigne le catéchisme de trois heures et demie à quatre heures et que, à cause de l'apathie des élèves, on soit obligé d'être sévère, cette classe deviendra vite désagréable : ce sera presque la demi-heure d'instruction religieuse après la classe contre laquelle on a tant parlé à propos des écoles de l'Ouest.

L'enseignement du catéchisme tous les jours offre des avantages, parce que l'on se trouve obligé d'y revenir souvent ; il a des inconvénients, parce que l'encombrement des autres matières peut le faire négliger. Avec un professeur qui y tiendra *mordicus*, l'enseignement quotidien serait préférable, quitte à en abréger la longueur un peu quand ce sera absolument nécessaire.

Une des conditions essentielles est l'observation parfaite du règlement. Si l'autorité et la surveillance font défaut, le travail intérieur sera très souvent compromis.

Enfin quelles sanctions établir ? Ne serait-il pas bon de faire du catéchisme une matière universitaire ? Quand on en a fait une matière collégiale, on a dit que c'était un acheminement vers une sanction plus sérieuse.

***

La doctrine catholique, c'est le catéchisme qui la contient dans son intégrité, quoiqu'elle y figure en résumé. Voilà donc ce qu'il faut faire apprendre par cœur, faire comprendre, développer et faire pratiquer, pour arriver à l'amendement de la vie exigé par Pie X dans son encyclique.

Le catéchiste ne devra pas négliger de faire apprendre les prières du matin et du soir : l'expérience montre qu'il faut y revenir souvent et longtemps.

Le catéchisme n'est qu'un court résumé ; il ne donne souvent que les conclusions des thèses théologiques sans en fournir les preuves. Il faudra donc, quand l'intelligence de l'élève est plus développée, — c'est-à-dire dans le cours moyen, — apporter les textes d'Écriture Sainte et les raisons théologiques. Dans plusieurs collèges de France on continue cependant d'exiger la lettre du catéchisme diocésain, même quand on enseigne un manuel plus développé ; on a ainsi toujours dans l'esprit une synthèse admirable de ce qu'il faut croire et pratiquer.

Et ces manuels plus développés, d'après quels principes devra-t-on les choisir ? Il me semble qu'on devra adopter ceux qui prouvent et développent le mieux les vérités de la foi et de la morale. La morale elle-même doit être prouvée par l'Écriture Sainte et la raison, comme le dogme sur lequel elle s'appuie plus ou moins et dont elle n'est souvent que la conclusion pratique. S'il y a une partie de la religion que les passions tentent de faire rejeter, c'est bien la morale, parce qu'elle impose des devoirs qui demandent de très grands sacrifices : raison de plus pour la démontrer. Certains manuels pèchent contre ce principe. Ils énoncent les lois morales, en exposent les applications, transcrivent des développements historiques ; mais ils oublient les raisons théologiques et les textes qui sont le principal, l'essentiel.

Outre les vérités du dogme et de la morale, un bon manuel doit contenir, plus en raccourci, une partie qui explique le culte et en fasse voir la beauté. Les cérémonies de l'Église, l'administration des sacrements, le cycle des fêtes de Notre-Seigneur et des Saints : toutes ces choses sont de nature à faire aimer l'Église, à faire pénétrer sa doctrine tout entière jusqu'au fond de l'âme.

Dans la dernière classe du cours commercial, il serait bon de résumer la philosophie morale. Si l'on considère à bon droit que l'étude de cette reine des sciences est nécessaire aux finissants d'un cours classique, pour les mêmes raisons, mais dans un degré moindre, elle l'est pour les finissants du cours commercial.

Le catéchisme social de l'abbé Léonce Boivin, excepté quelques chapitres un peu difficiles, est le manuel tout indiqué pour cette fin. On peut s'en rendre compte par un simple coup d'œil jeté sur la table des matières. Cette philosophie résout bien des problèmes que posent les devoirs de l'homme envers Dieu, envers lui-même,

envers la famille, la société civile et la société religieuse, ainsi que sur les droits de chacune et leurs rapports, v. gr., les droits des familles et de l'Église dans la question scolaire. La philosophie étant la servante de la théologie, elle prépare l'esprit des élèves au cours d'apologétique et résout en outre des questions que celle-ci ne touche même pas.

Comme complément du cours de religion, il faudrait, à la fin des études classiques, un cours supérieur d'apologétique, un autre plus abrégé à la fin du cours commercial, et peut-être au milieu ou au tiers du cours classique en faveur des élèves qui ne se rendent pas jusqu'au terme.

A la fin du cours classique, le manuel doit être assez développé pour donner, avec les principales preuves à l'appui, les démonstrations rationnelles des fondements de la foi. On y prouve d'abord qu'il est raisonnable d'admettre la religion naturelle, puis qu'il faut admettre une religion surnaturelle, qu'il est raisonnable de professer le christianisme, et enfin qu'il faut embrasser le catholicisme.

Dans ce cours d'apologétique on a coutume de réfuter les principales objections venant de l'histoire ou des sciences telles qu'elles sont enseignées par les incrédules.

Il ne serait peut-être pas bon de choisir un manuel qui donne une trop grande importance aux objections au détriment de la doctrine. On peut arriver ainsi à fausser l'esprit des élèves en les accoutumant à voir non pas tant les vérités que les difficultés qu'on peut leur opposer. Le meilleur moyen d'obvier à cet inconvénient serait, comme le fait saint Thomas dans la *Somme*, de réfuter, immédiatement après une thèse, et par les raisons mêmes qui appuient la thèse, les objections que l'on soulève contre elle.

Quant aux manuels en usage dans les différentes maisons, il y en a plusieurs : Duvivier, Cauly, Gaume, Valvekens que l'on vient de rééditer chez Jules de Meester ; aussi Terrasse, Randane. L'abbé Bataille a un bon « Cours élémentaire de religion » pour l'enseignement moyen. L'*Alliance* a édité un cours d'instruction religieuse (abrégé et cours supérieur), par un groupe de professeurs.

Il a été impossible au rapporteur de consulter tous ces manuels pour savoir ceux qui peuvent le mieux servir dans le même cours ou dans deux cours d'un même collège. Un comité devrait exécuter ce travail et faire rapport au Comité Permanent.

D'un éducateur d'une de nos maisons nous avons reçu, à ce propos, quelques critiques et suggestions. Critiques et suggestions jetteront une vive lumière sur cette partie de la question :

« Notre enseignement religieux n'est pas assez gradué, pas assez *effardoché*, pas assez compréhensif.

Pas assez compréhensif : ou bien il se borne à l'exposé du dogme, ou bien il se réduit à l'exposé dogmatique de la morale, ou bien il ne fait la part ni aux systèmes nouveaux ni à la terminologie nouvelle. Nos jeunes gens arrivent dans le monde ; on discute devant eux des questions dont ils n'ont pas entendu parler ou avec des termes tels qu'ils ne reconnaissent plus des problèmes vieux comme le monde. Il faudrait ajouter au cours actuel le volume de morale de Cauly ou celui de l'abbé Guibert .Pourquoi aussi ne pas diriger leurs lectures de ce côté ? L'*Apologétique* de Weiss est accessible à tous nos philosophes. Vous retrouverez aussi dans *Le Semeur* un article de M. Arnould sur les « dix minutes » du matin.

« Pas assez *effardoché*. Dans quelques maisons, Cauly ou Duvivier remplacent Gaume qui a suivi le catéchisme diocésain. Or, si les chapitres de Gaume sur la liturgie ne sont pas à dédaigner, ils font double emploi avec ceux de Cauly. Les longues histoires de martyrs,coupées de questions toujours les mêmes, fatiguent les enfants et ne leur apprennent pas les vérités essentielles. Cela élève l'âme sans doute, comme tout bel exemple. N'y aurait-il pas moyen de le rendre intéressant ? Certaines apologétiques enfin soulèvent des questions périmées, alors qu'il y aurait tant de problèmes actuels à expliquer et à résoudre.

« Pas assez gradué. Le même professeur souvent enseigne en même temps aux élèves des trois classes supérieures réunies. Si le cycle appelle les rhétoriciens à commencer par l'apologétique historique, très bien ; mais, s'il leur faut entrer en matière avec l'apologétique rationnelle (mystères) ou l'apologétique scientifique, ils n'y voient goutte, avec raison. Il faudrait donc d'abord que chaque classe eût son professeur. De cette façon, les parties de la matière pourraient être classées dans l'ordre de leur difficulté. Le catéchisme diocésain servirait en sixième et en cinquième, Cauly ou autre occuperait le reste des classes. Dans les cours supérieurs il y aurait deux cours parallèles, ainsi compris (d'après Cauly) : —

	Apologétique	Morale
Rhétorique :	Historique	Religieuse et individuelle
Philosophie A :	Rationnelle	Sociale
Philosophie B :	Scientifique	Générale

. . . . . .

. . . . . Nos jeunes gens craignent l'erreur, mais ils ne la

voient pas. Ne serait-il pas bon de leur faire disséquer, en philosophie, quelques articles de journaux ou quelques assertions d'écrivains (v. gr. droit personnel de tuer dans Bourget : *André Cornélys* ; la preuve du péché originel dans Brunetière : *Discours de combat*), pour leur faire appliquer les principes et les habituer à deviner l'erreur sous les formes chatoyantes ? N'y aurait-il pas un bon parti à tirer du manuel de Moulard et Vincent ?

« Les études d'exposition religieuse devraient voisiner, dans les cercles, avec les études d'apologétique (cf. là-dessus Veuillot : *Vie de Jésus*, préface) ».

***

La préparation générale suffisante est renfermée dans la formation religieuse adéquate dont il a été question et dans l'apostolat qu'on doit faire pratiquer dès le jeune âge par la prière et même par l'action.

Une préparation plus spéciale sera très utile dans tout le cours, mais surtout dans les dernières classes des deux cours, ainsi qu'aux élèves qui quittent la maison pendant l'année. Il est bon que ceux-là sachent d'une manière plus précise les dangers qui les attendent, qu'ils soient dressés pour franchir les difficultés et résister aux assauts. On a remarqué que les gens qui ne savent rien ou presque rien des dangers des villes et qui n'ont été prémunis contre eux que d'une manière insuffisante ou trop générale perdent souvent la tête à leur arrivée ou peu de temps après. Un homme averti en vaut deux.

A part cette sauvegarde individuelle, il est bon, dès le collège, d'embrigader les jeunes dans les ligues du Sacré-Cœur, sociétés de tempérance, congrégations de la Sainte Vierge, qui les accoutument à se grouper et à s'entraider pour leur préservation morale et religieuse. On devrait les suivre une fois sortis et les faire entrer dans des ligues ou sociétés similaires là où ils iront. On pourrait en agir de la sorte avec les sociétés de Saint-Vincent de Paul. La visite des pauvres ou des malades aux hôpitaux, pratiquée au collège au moins par certains groupes, donnerait d'abord de rudes et vraies leçons sur la vie, et préparerait nos jeunes à un rôle de dévouement et de sanctification plus tard.

L'A. C. J. peut et doit rendre de très grands services pour la formation religieuse de nos jeunes au collège ainsi que pour leur préservation dans le monde. Ce qu'il importe par dessus tout de préparer dans un collège, c'est une élite, un groupe de vaillants et

de conquérants. Ceux-ci retiendront ou convertiront les peureux et les lâches. Ils formeront les nouvelles recrues de l'A. C. J. dans le monde ou fonderont de nouveaux cercles là où il n'y en a pas encore. Sans cette élite religieuse, plusieurs de nos jeunes continueront à faire naufrage. Avec la liberté que les parents laissent aux enfants, même les jeunes gens qui ont des parents en ville sont très exposés aux dangers ; que dire de ceux de la campagne qui d'une part n'ont dans leur société ou leurs amis aucun aliment sain pour leur intelligence et pour leur cœur, et qui d'autre part sont attirés par tous les spectacles et toutes les passions ?

Nous ne devons pas l'oublier : la base de toute formation religieuse et de toute persévérance conquérante, c'est la communion fréquente bien faite. Notre-Seigneur Jésus-Christ l'a dit : « Celui qui ne mange pas ma chair n'aura pas la vie surnaturelle ». Comment peut-on pratiquer la vertu et vivre en vrai chrétien, si on n'a pas même la vie de la grâce ? Même la tempérance ne tiendra pas sans la communion. C'est pourquoi à la base de toute ligue, de toute œuvre et de toute société de tempérance comme de tout cercle de l'A. C. J., on doit mettre la promesse et la pratique de la communion mensuelle ou au moins hebdomadaire, sinon quotidienne. C'est là qu'est la voie, la vérité et la vie du jeune homme comme de tout homme venant en ce monde.

Une courte méditation est nécessaire aux écoliers, comme aux prêtres et aux religieux. Qu'elle comprenne dix minutes le matin ou le soir avant le coucher, son importance est évidente pour remettre sans cesse l'écolier en face de Dieu, de sa fin dernière, de ses devoirs essentiels, pour lui donner l'habitude de la réflexion plus tard. « Si la terre est désolée, c'est parce qu'il n'y a personne qui réfléchisse profondément. Qu'ils se rappellent souvent leur fin dernière et les jeunes gens comme les hommes ne pécheront plus ».

JOSEPH HALLÉ, ptre,
professeur au Collège de Lévis.

Enseignement indirect par les matières classiques.

Cet exposé n'est pas le résultat d'une enquête sur la valeur religieuse de notre enseignement secondaire. On m'a demandé d'oser exprimer quelques suggestions sur les moyens de continuer à

catholiciser notre enseignement en littérature. Si ces modestes propositions suscitent de la discussion, ce sera tant mieux. Il en résultera que nous nous serons encouragés mutuellement à faire de plus en plus circuler dans nos explications la saine pensée catholique. Il serait superflu de démontrer que là est notre *devoir*. Montrons seulement que nous y avons tout *intérêt*, parce que c'est le plus sûr moyen de mettre de l'unité dans nos procédés pédagogiques.

Si l'effort imposé à nos élèves dans le travail personnel et méthodique de la traduction est un puissant facteur d'énergie pour la volonté ; s'il doit donner de la vigueur et de la souplesse à leur intelligence ; si l'absorption des préceptes et l'assimilation des textes de valeur doivent, en avivant la mémoire, habituer l'esprit à saisir rapidement les rapports, à raisonner juste, à bien discerner le vrai du faux, le beau du médiocre, à travers toutes les nuances et les dégradations de la pensée littéraire, encore faut-il que tous ces efforts soient convergents.

« Les études littéraires, écrit un professeur laïque de France, souffrent de deux défauts profonds... Elles manquent d'unité dans le plan ; elles manquent encore plus de continuité dans l'exécution. Les élèves apprennent beaucoup de choses, ils lisent des textes innombrables avec cinq ou six professeurs de lettres, trois ou quatre professeurs d'histoire, sans prendre soin de tout rattacher à un seul et même dessein et d'appliquer partout une seule et même méthode. Ils passent d'une classe à l'autre sans voir nettement le lien qui rattache les connaissances nouvelles aux connaissances acquises et en partie oubliées, ils recommencent à travailler sur de nouveaux frais, et la préparation au baccalauréat rappelle assez exactement le travail de Pénélope ». [1]

Si le mal dont se plaint ce professeur de lycée ne sévit pas beaucoup dans nos classes, au moins est-il toujours à redouter.

Or, la doctrine catholique vient à notre aide. Dieu, la nature extérieure, l'homme, les rapports de l'homme avec Dieu, avec la nature et avec ses semblables, tels sont les sujets sur lesquels on a écrit et pensé. Pour féconder ses observations et ses découvertes personnelles dans ce vaste champ, l'élève doit s'assimiler en courant le fruit des recherches déjà faites.

Il lit. Ce sont en partie les morts qui lui parlent et lui apprennent à penser, à parler, à écrire. Nous n'avons pas le droit de nous borner à cette donnée positiviste, et de laisser nos élèves fourrager au petit bonheur dans le patrimoine légué par le passé, sans une

1 *La Méthode Littéraire*, par J. Bézard. Paris. 1911. page 5

doctrine qui les y guide. Autrement, nous en ferions des érudits en herbe, ou d'habiles parleurs, mais dépourvus de toute consistance dans les idées. L'éclectisme ne saurait apporter aucune unité d'action dans leur vie privée, ni dans leur vie sociale. Il est le triomphe de l'incohérence. Sans doute, la régularité de nos exercices de piété, au collège, agit sur leur volonté et donne à la pratique de leur vie écolière l'unité d'intention déterminée par la fin surnaturelle de ces actes. La répétition de ces exercices, fécondée par la prédication et le catéchisme, pendant huit années, a mille chances de développer chez eux des habitudes difficiles à renier. Pourtant cette piété est en danger sérieux si la foi qui l'alimente n'a pas autant et plus d'emprise sur l'intelligence que sur la volonté. On sait la fragilité de la piété réduite au sentiment. Il est inutile de prouver que le vague des connaissances, autant que l'ignorance de la religion, dans des cerveaux d'ailleurs bien ornés, réduirait vite la foi à n'être plus qu'un postulat moral. La pensée du catholique, ainsi vidée de son contenu religieux, remplie d'ailleurs de notions profanes, est toute prête à ranger les dogmes parmi les choses inconnaissables, qu'on accepte comme des formules symboliques, sans plus savoir quelle en est la vérité objective.

En d'autres termes, si nous n'élevions pas parallèlement l'intelligence et la volonté de nos élèves dans la vie catholique, nous aurions la tristesse de les voir garder les pratiques de la foi chrétienne comme un besoin du cœur ou une habitude de la volonté, jusqu'au jour où la passion viendrait faire le siège de la volonté, après avoir pris le cœur d'assaut. Ce jour là, plus de poésie religieuse qui tienne au cœur, ni de pieuse habitude à la volonté, à moins que l'intelligence ne soit prête à livrer le combat. Seule avec les deux armes qui lui sont propres, les *convictions religieuses* et les *principes raisonnés* de la morale catholique, elle peut subir le choc des passions et de leur sophistique.

Est-ce à dire que notre enseignement, pour avoir l'unité, doit être dogmatique ? Pourquoi pas ? Quand on sait avec quelle tranquille assurance les adversaires du catholicisme ont l'air d'imposer leurs faux dogmes, le moins que nous devions offrir à nos élèves, c'est une certitude encore plus grande, inébranlable, dans la sereine possession où nous sommes de la vérité philosophique et théologique. « L'enseignement de tout art et de toute doctrine, a écrit de Bonald, commence par voie d'autorité et ne peut commencer autrement ».

Des principes de la scolastique appliqués à la littérature il n'existe pas une synthèse plus puissante que celle qu'a opérée le P.

Longhaye, dans sa Théorie des Belles-Lettres. Le P. Longhaye y donne à Dieu sa place, la première ; il fait de l'équilibre des facultés son critère unique, et c'est le seul rationnel ; enfin il établit les règles qui doivent régir les rapports entre l'art et la morale. A tous ces titres, ne devrions-nous pas nous faire de cet ouvrage une sorte de code, et cela, avec d'autant plus d'obstination que la littérature officielle pratique, contre les ouvrages du P. Longhaye, la conspiration du silence ? Cela nous vaudra de prendre résolument notre parti de n'être jamais neutres dans l'exposé des préceptes et dans l'appréciation des œuvres de l'esprit, non, pas même pour paraître impartiaux. Certes, la vérité catholique n'a pas besoin de nos mensonges. Nous seuls, nous pouvons être bien objectifs dans nos démonstrations littéraires ou historiques, sans être portés, pour nous défendre, à donner des entorses à la vérité, aux faits, aux règles du goût. Mais ce souci de l'objectivité ne doit pas se confondre avec l'indifférence qui, chez nous, serait du mensonge ou du reniement.

En dehors de la neutralité systématique, il est un scepticisme souriant qui se concilie d'ailleurs avec des mœurs austères : il recherche volontiers la réputation de largeur d'esprit et met souvent les mobiles humains, tels que l'honneur, au-dessus des agents surnaturels, qu'il tait. En histoire, il considère comme dépourvue de valeur scientifique l'explication des faits par les causes finales et l'action de la Providence ; il se fait presque un devoir de donner à l'Église le rôle fâcheux, ou du moins ne dégage pas assez la responsabilité de l'Église, quand, d'aventure, les faits condamnent certains personnages catholiques. En littérature, il traite sévèrement les écrivains catholiques, quand il en parle, et, se faisant le juge de leurs intentions, il se répand contre eux en insinuations venimeuses. Même, ce sont les seuls qui ont le don de lui faire déposer son masque de mansuétude. Par contre, il affiche, sans presque les dégonfler, tous les éloges décernés par une certaine littérature aux pires ennemis de la vérité catholique.

On le voit, de ce dilettantisme, — d'aucuns diraient de ce libéralisme littéraire —, la moindre dose, répandue dans notre enseignement, préparerait nos élèves à croire qu'il n'y a que du relatif en matière de goût ; que l'artiste, le poète, le penseur, dès qu'ils ont le génie ou le talent, n'ont aucune sujétion à garder à l'égard des exigences de la fin dernière ; que les humanités, en les rendant plus hommes, les rendent aptes à se passer des principes religieux, comme de béquilles réservées aux simples d'esprit ; que l'apologétique catholique est une conspiration contre la vérité historique ;

qu'un jugement historique n'a pas de valeur, si l'on n'a pu l'appuyer d'une citation d'Aulard, d'Ernest Lavisse ou de Taine ; qu'en critique littéraire enfin, la valeur d'une œuvre n'est établie qu'à la condition d'être admise par Emile Faguet, Jules Lemaître ou un autre libre-penseur académicien. En vérité ! sommes-nous donc tellement forcés de demander pardon d'être catholiques ? Et ceux-là monopoliseraient-ils tous les critères de la vérité et du goût, qui ont la faiblesse d'esprit ou de volonté de ne pas admettre la divinité de l'Église ? Pour préciser, je me demande si nous ne sommes pas portés à abuser de l'argument *ad hominem*, au détriment de l'exposé positif de la vérité et des règles du goût, fait à la seule lumière de la pensée catholique.

Dieu merci, nous avons au sein du catholicisme de quoi nous suffire. Nous avons une doctrine que jamais on n'a méconnue en tout ou en partie, sans diminuer d'autant sa propre valeur intellectuelle et morale. Et nous avons aussi nos autorités compétentes dans tous les domaines du savoir. Citons-les, habituons nos élèves à réfléchir sur l'incomparable valeur de ces autorités catholiques qui seules sauvent l'esprit humain de la folie universelle : nous avons toute l'histoire de la civilisation qui prouve ce fait constant.

Voilà pour les préoccupations directives. Si j'y insiste, c'est pour demander qu'on inscrive quelque chose de ces conclusions dans les résolutions de ce congrès.

Résumons dans une phrase : Notre enseignement littéraire ne sera efficace à former des catholiques que s'il tend à démontrer chaque jour cette vérité : quiconque n'admet pas la royauté intellectuelle et morale de Notre Seigneur Jésus-Christ et le magistère de l'Église catholique manque de quelque chose à l'esprit et au cœur, même dans l'ordre purement humain et naturel, parce que, chez celui-là, l'unité des vues et des sentiments est moralement impossible.

* * *

Ce qui précède peut déjà suffire à tracer les règles pratiques du travail quotidien. Mais on objectera que, si un programme aussi intransigeant doit nous guider, nos explications seront un continuel sermon de dogme ou de morale, ou une série de conférences d'apologétique. D'abord, où serait le mal ? L'Apôtre nous fait un devoir de ne pas perdre de vue le ciel dans nos entretiens, [1] et Pie X interdit au catholique le dédoublement du croyant et de l'intellec-

(1) Phil., 3, 20.

tuel, en quelque domaine que ce soit. [1] Au surplus, il y a bien des manières de faire passer la doctrine. Nos cours de catéchisme y vont directement. On y développe explicitement ce qu'il faut croire et pratiquer : c'est l'objet matériel de la foi et, de bonne heure, on y ajoute les arguments de convenance, les raisons théologiques qui habituent l'auditeur à réfléchir, à mieux voir les « splendeurs de la foi », [2] à révérer l'objet formel de nos croyances.

Ne pourrions-nous pas avoir encore le souci plus net de nous représenter les autres vérités dont nous traitons en classe comme autant de *préambules à la foi ?* Car enfin, la vérité est une, à la fois divine et humaine. Formée d'éléments distincts et de notions séparées par leur essence et leur mode d'acquisition intellectuelle, elle doit rayonner dans l'esprit de l'homme autour d'un centre unique, qui est l'idée chrétienne. C'est ainsi que l'a entendue saint Thomas. « Poursuivi par cette idée que la vérité, quels que soient sa forme et le lieu de son origine terrestre, est la propriété du Dieu des chrétiens, on l'a vu, travailleur infatigable, creuser les mines d'Aristote et de toute la philosophie grecque et romaine. Et, riche des découvertes du génie humain, il réunit tous ces fragments divisés qui ont en Dieu leur centre et leur harmonie ». [3]

Qui ne voit l'unité que ce point de vue donne à tout notre système ? Le même auteur déjà cité [4] a publié deux volumes destinés à montrer par des exemples le moyen de corriger ce manque d'unité dont souffrent, à son avis, les études littéraires. « La Classe de Français » et la « Méthode Littéraire » sont des comptes rendus de ses cours en Seconde et en Première. La malheur est que ce professeur met sa méthode au service d'un déplorable système d'idées rationalistes. Qui nous donnera son « Journal d'un professeur catholique » ? Ce serait, non pas une série d'études théoriques — comme celle-ci qui voudrait pourtant bien être pratique ! —, mais une suite de procès-verbaux qui nous montreraient un professeur tout le long d'une année en collaboration avec ses élèves.

Au moyen-âge, le Trivium comportait l'étude de la logique avant celle des beaux-arts et des lettres proprement dites : on y faisait de la Grammaire, puis de la Logique, et enfin de la Rhétorique. Ce système devait favoriser en littérature l'intelligence des idées générales. Les faits et les textes venaient se ranger dans le cadre

(1) Cf. Encyclique « Pascendi dominici gregis ».
(2) Titre de l'ouvrage de l'abbé Moigno, une mine pour l'enseignement catholique des lettres et des sciences.
(3) Monseigneur Landriot, « De l'esprit chrétien ».
(4) J. Bézard, *La Méthode Littéraire*.

de certaines idées déjà acquises, dont on confirmait la justesse par l'examen des faits d'histoire et des textes classiques. Aujourd'hui, il faut l'avouer, cette concentration est d'autant plus difficile qu'il nous faut habituer nos élèves à disserter, en Rhétorique, sur des idées qu'ils auront surtout plus tard, et les rompre à l'effort du raisonnement abstrait, avant que la dialectique soit venue leur en tracer les méthodes ! Il est inutile, sans doute, de rêver un retour aux méthodes du moyen-âge. La méthode expérimentale, c'est entendu, a supplanté la méthode des idées générales. Mais les deux procédés de l'induction et de la déduction peuvent toujours se combiner au bénéfice de notre enseignement religieux, si nous veillons à ce que chaque classe comporte l'étude d'une idée ou d'un fait, toujours à la lumière de la pensée catholique.

Quel sera l'essieu autour duquel tournera tout le rouage ? On peut se fonder sur l'ordre chronologique et faire de *l'histoire* des idées et des faits la matière principale, à laquelle on rattachera le reste. Ou bien, ce sont les *préceptes* qui constitueront la pièce maîtresse du système, et alors, les textes classiques et les faits historiques, examinés dans les idées qui leur ont donné le jour, viendront journellement confirmer la justesse des principes et des préceptes énoncés.

I. — L'HISTOIRE, CENTRE DU PROGRAMME. — Il semble bien que le premier système soit le plus apte à faire passer les élèves du concret à l'abstrait, au moins dans les classes inférieures, où la méthode intuitive est plus que jamais nécessaire. L'élève saisira par les faits ce qu'il y a de trop court dans les idées morales de l'antiquité païenne. Les mobiles les plus relevés, l'honneur, le respect de soi-même — parfois le désintéressement —, chers aux héros de la Grèce et de Rome, ne seront pas dédaignés, car notre morale ne proscrit pas ce qui contribue à donner de la dignité et du caractère. Mais on soulignera les mobiles plus élevés et déjà surnaturels des héros du peuple de Dieu. Et surtout, on fera comprendre que l'honneur est un sentiment que le péché originel avait profané. L'homme a pu de haute lutte en reconquérir des parcelles, par ses forces naturelles, mais sa dignité complète, son honneur intact n'ont été reconquis que par la foi au Verbe incarné. Si Notre Seigneur Jésus-Christ ne constitue pas à nos yeux le centre de l'histoire, notre savoir est vain, nous n'y expliquerons jamais rien qui tienne.

Et voilà les éléments d'une apologétique accessible aux plus jeunes.

Toujours d'après le même système, nous suivrons l'intervention du christianisme dans le monde, et les idées supérieures qu'il y

apporte en faisant mieux connaître la fin surnaturelle de l'homme et les moyens d'y tendre. Ce sera l'action de « l'Église aux tournants de l'histoire ». (Sur la transformation du monde par le Christianisme, cf. Champagny, *Les Césars et les Antonins ;* — Paul Allard, *Les Persécutions ;* — *Le Génie du Christianisme*, de Chateaubriand ; — *Le Christianisme et les temps présents*, Mgr Bougaud ; — *Valeur sociale de l'Evangile*, Garriguet ; — Montalembert, *Les Moines d'Occident ;* — *L'Eglise et l'Education*, Mgr Pâquet ; — *La Papauté et la civilisation*, par Fabre-Goyau-Pératé).

L'éclipse de la civilisation véritable marquera les époques où les enseignements de l'Église sont dédaignés ou contesté dans la pratique (cf. Donoso Cortès, *Discours sur la Dictature*, et *Sur la situation générale de l'Europe ;* — Frédéric Leplay, passim, en particulier ses affirmations sur les faux dogmes de 89). On suivra la pensée française depuis sa naissance à Tolbiac. Conquérant et apôtre, le Français s'éprend des beaux coups d'épée et des belles paroles où brille la foi catholique, qu'anime la charité du Christ (cf. *Baptême d'une race*, discours de Mgr Rozier, à Montréal ; — *Double mission de Jeanne d'Arc*, discours du P. Coubé ; — *La Civilisation au Ve siècle*, par Ozanam (passim) ; — *La langue française*, par E. Lamy, — beau thème d'explication française, avec de précieuses ressources pour l'apologétique : à vrai dire, elles sont indiquées par l'auteur avec une discrétion tout académique...).

A l'époque où cette double valeur militaire et oratoire est à son apogée, nous saluerons la naissance de la Nouvelle France. Suscitée à l'heure où la Renaissance avait en vain tenté d'inoculer à la pensée française le virus payen et rationaliste, la Nouvelle France naît catholique. Elle grandit de même (Cf. *L'Eglise et la société civile*, par Mgr Laflèche ; — *Mission providentielle des Canadiens-Français*, par Mgr Racine, Mgr Pâquet et le juge Routhier ; *Nationalité canadienne-française*, par M. Thomas Chapais).

On assistera aux destinées différentes de la mère et de la fille. En déplorant les malheurs de celle-là, on en fera remonter les causes à l'irréligion, mais sans maudire jamais celle à qui, après Dieu et l'Église, nous devons le meilleur de ce que nous avons. Dans l'histoire contemporaine de la France catholique, nous aurons toujours à puiser de belles leçons de valeur et d'apostolat (Cf. Mgr Baunard, *Un siècle de l'Eglise de France* et *La Foi et ses victoires*). Et quelles leçons à tirer de notre histoire depuis la domination anglaise ! Quelle force morale nos hommes publics ont obtenue de leur attachement à l'Église catholique, attachement qui nous a sauvés de tous les abaissements et de toutes les absorptions, au moins jusque vers

1890. — En résumé, nous marquerons, dans le progrès et la civilisation du monde, l'action prépondérante des saints, les seuls vrais grands hommes. Il n'y a pas de plus bel idéal pour un *humaniste*.

Cependant le programme classique tend à la formation littéraire, moins par l'étude détaillée de l'histoire que par l'explication des textes latins, grecs et français. Il est toute une partie de ce travail qui échappe à la question religieuse, c'est la part grammaticale. Encore, n'est-il pas de luxe de représenter la clarté et la sincérité de la traduction comme l'une des formes de l'honnêteté. Qui n'a pas rencontré dans les copies des élèves quelqu'une de ces équivoques dont ils se servent parfois pour sauter sournoisement par-dessus les difficultés du texte ? Ceux-là font peur qui, en petit, se préparent ainsi à l'art de sauver les apparences, de donner le change aux honnêtes gens par des procédés de politiciens madrés et véreux, ou de « solliciter doucement les textes » à la façon de certain menteur célèbre. On le voit, les explications sur l'art de parler et d'écrire correctement en appellent d'autres sur celui de penser et de s'exprimer honnêtement, sans duplicité, sans brouillard ni mensonge. L'habitude de l'honnêteté intellectuelle est aussi nécessaire à un catholique, pour le moins, que celle de la propreté morale.

Ce n'est toujours que par mode de digression que les considérations grammaticales nous entraînent vers ces hauteurs. Mais l'examen des idées contenues dans les textes fournit naturellement plus de matière à l'apologétique dont je parle. Jour par jour, sur les feuilles où l'on aura tracé le programme détaillé de sa classe, on disposera, en marge des titres faisant synthèse, des sous-titres qui résument l'analyse projetée, et qui tous, par quelque côté, amorcent des conclusions qu'un catholique doit adopter. La perfection du genre serait atteinte, si ce schème s'étalait sur la planche aux yeux des élèves, qui y suivraient la marche lumineuse tracée à leurs esprits.

A quoi tendent les humanités gréco-latines, en dernière analyse ? A élever des hommes. Or, c'est par la fin qu'il se propose et par les moyens qu'il emploie pour l'atteindre que l'homme se grandit. Ces moyens eux-mêmes, il les choisit selon les idées qu'il se fait du devoir et selon les contingences où il se meut. On a parlé en histoire des mobiles plus nobles, inspirés aux grands hommes du peuple choisi qui connurent la Révélation. Dans l'explication des classiques païens, on verra le moment d'opposer en contraste les infirmités de la théogonie et de la morale païennes. Il faut le dire, sans redouter de réveiller aujourd'hui la vieille querelle des classiques, la première faiblesse de la plupart des grands esprits dont s'honorent

les lettres grecques et romaines, ce fut leur scepticisme à l'égard de tous les problèmes supérieurs de l'Etre divin, de la création, de l'âme, de la destinée future. *Nos ea philosophia utimur quæ peperit dicendi copiam*, disait Cicéron, qui effectivement ne chercha souvent dans la philosophie que la matière de beaux développements oratoires. Sur toutes les questions capitales, sa propre croyance se réduit à bien peu de chose, si l'on se rappelle son dialogue sur la Nature des dieux où il traite de « rêveries d'insensés » — Rabelais eût traduit « de vénérables billevesées » —, tout ce qui s'est écrit sur la divinité et se borne à conclure qu'en religion, il opine beaucoup. Opiner n'est ni croire ni être convaincu. On s'explique qu'il ait pensé des augures romains, qu'étant gens d'esprit, ils ne pouvaient se rencontrer sans rire.

Nous n'avons pas à redouter, je pense, que nos élèves ne deviennent trop fervemment cicéroniens. Saint Jérôme vivait en un temps où ce péril existait encore.[1] Néanmoins, il n'est pas impossible que le scepticisme d'un Cicéron leur paraisse à la longue comme la forme suprême de la sagesse antique. Or, ceci est déjà un scandale pour les faibles. C'est par là, on le sait, que les positivistes d'aujourd'hui sont plus dangereux pour la foi des jeunes gens que les athées agressifs (Cf. dans le P. Lalande, *Entre amis*, la lettre où il est question d'une page de Jules Lemaître sur L. Veuillot). Le principal danger du contact des maîtres païens viendrait de ce que l'élève, grandissant par l'imagination des hommes que la distance idéalise, ne les prit pour les vrais modèles de sa vie. Qu'ils aient eu des vertus, il serait injuste de le contester. Pourtant, sans qu'il nous faille donner dans le fidéisme, nous devons soutenir que ces hommes furent vertueux quoique payens, autant dire, quoique rationalistes. Là où ils ont atteint le vrai, le beau et le bien, c'est quand la raison droite chez eux dissipa les nuages accumulés dans l'âme par la morale païenne, qui est proprement le sensualisme même. Ils suivirent alors cette lumière qui éclaire tout homme venant en ce monde, participation créée du Verbe incréé.

Que si leur génie eut parfois de beaux coups d'ailes, s'il s'éleva jusqu'à la vérité sur Dieu, sur l'immortalité de l'âme, sur la justice et le devoir, Tertullien nous dira que ces platoniciens, et ceux à qui leur science n'avait pas fait indigestion, rendirent alors le témoignage d'une âme *naturellement chrétienne*, texte qu'il ne faut évidemment pas interpréter dans le sens de je ne sais quel immanentisme. L'on

1. Cf. S. Jérôme, Lettre à Eustoche, Epistola XXII, 30. — Migne, Patres Latins, 22. L'auteur s'y reproche comme un péché de jeunesse sa ferveur pour les classiques païens.

fera toucher du doigt cette conclusion que, parmi les sages anciens, les plus grands furent les moins païens ; que l'âme humaine qui raisonne avec droiture est capable de connaître qu'elle est spirituelle — et donc libre et immortelle, – et qu'il existe un Dieu vengeur du crime et rémunérateur de la vertu. Et voilà des préambules de la foi auxquels on peut faire aboutir l'explication des textes.

Aux affirmations imprécises, fuyantes, parfois contradictoires, des auteurs païens au sujet des questions qui touchent à la destinée de l'homme sur terre et au delà, on pourra très facilement opposer la sécurité et l'esprit de suite avec lesquels les Pères de l'Église procèdent en ces matières. Et ce n'est pas une question de génie. C'est qu'ici la doctrine de Notre Seigneur Jésus-Christ est venue faire circuler dans les esprits l'air et la lumière. Tout à l'heure on était avec Platon dans sa caverne, où n'arrivaient que de minces et fugitifs filets de lumière. A la clarté de l'Évangile, la perspective s'est agrandie et les œuvres chrétiennes attestent la belle assurance de la marche en plein jour. Et, par voie de conséquence, la certitude acquise sur tous les problèmes angoissants dont l'intelligence humaine entrevoyait la solution, lui vaut de ne pas laisser les facultés inférieures, l'imagination et la sensibilité, prendre le pas sur la raison. Équilibre et pleine santé de l'âme, voilà ce que, tous les jours, le moindre texte d'un Père de l'Église peut attester.

A quoi bon multiplier les exemples ? Il suffit que, dans la préparation de sa classe, on ait le souci de ne pas se borner aux informations d'ordre grammatical. Que l'on recherche la suite des pensées sous l'écorce des mots, aussitôt on verra surgir d'eux-mêmes les rapprochements et les contrastes qui sollicitent l'application de la philosophie spiritualiste, de la pensée catholique.

Le matin, on traduisait tel passage de Tite-Live où Vibius Virius prêche le suicide aux 24 Campaniens (Tite-Live, XXVI, 13), ou bien tel autre de Salluste où, à propos de Catilina, César proteste contre l'efficacité de la peine de mort, parce que la mort est un repos pour tous (Salluste, Catilina, 51). A ces diverses aspirations vers ce qu'un païen moderne a appelé le « néant divin » on pourra opposer la réponse de Caton sur l'efficacité de la peine de mort contre les criminels. Pourtant, si sa thèse est juste, elle ne suffit pas à faire disparaître l'impression laissée par César parlant du repos que la mort accorde indifféremment aux justes et aux criminels. Caton, en effet, se contente de trouver singulier cet argument, réfutation assez faible (Cf. Gaston Boissier, *La Conjuration de Catilina*, p. 241).

A la classe suivante, on traduit du S. Grégoire de Nazianze. Quelle élévation dans les arguments sur lesquels la mère des Macha-

bées et ses fils appuient leur mépris de la mort ! C'est le coup de lumière venu de la foi, qui donne aux choses du temps leur véritable valeur en face de l'éternité (S. Grégoire de Nazianze, *Homélie sur les Machabées*, 5, 6 et suiv.).

Il est facile d'établir que l'éloquence est à la hauteur des idées qui l'inspirent. Tout à l'heure, l'éloquence battait péniblement des ailes sous le souffle froid du stoïcisme. La haine seule de la société vibrait dans le discours de Vibius Virius. Les sophismes de César ne donnaient à la vie humaine d'autre lendemain qu'un Elysée macabre et stupide, triomphe du crime impuni. Son éloquence n'évoquait à nos yeux que l'image du rire cynique et infiniment peu réconfortant de l'orateur libertin qui se moque des plus graves questions.

Sous la plume de saint Grégoire, « les splendeurs de la foi » illuminent les jeunes martyrs. Ils sont humains, ils savent ce qu'ils immolent : leur jeunesse, leurs amitiés, toute la poésie de leurs cœurs. Mais, la physionomie transfigurée par la charité divine et par l'espoir de l'immortalité, ils entrent en jubilant dans la douleur et le sacrifice. Les élèves n'ont pas besoin d'un sens critique très affiné pour saisir et noter de quel côté se trouve, avec la beauté littéraire, la vraie grandeur d'âme proposée à leur imitation, dans la lutte quotidienne du devoir contre le plaisir ou l'intérêt.

Si l'on se fait une loi de ne jamais restreindre l'explication latine ou grecque à la seule étude des formes du langage, si l'on va à l'idée et si l'on soumet toujours l'idée à une saine critique, on ne tardera pas à constater que l'esprit de l'élève s'enrichit plus sûrement, que l'unité ne souffre pas de la diversité : la synthèse fréquemment opérée devant lui produira cette merveille.

Les cours hebdomadaires de religion exposeront le dogme et la morale catholiques, et, tout le reste de la semaine, les leçons d'histoire et la dissection des textes livreront des trésors de vérités pratiques ou spéculatives, qui toutes seront comme des préambules à la foi ou des démonstrations subsidiaires de la vérité. Ainsi se façonne de très bonne heure la pensée catholique, ainsi s'écarte le phénomène douloureux et monstrueux, chez un catholique, de la vie intellectuelle en partie double.

II. — Les préceptes, centre du programme. Dans les classes supérieures du cours de lettres, il vaut peut-être mieux concentrer tout le travail classique autour des *préceptes*. Rien n'empêche d'ailleurs de continuer à combiner les deux procédés de l'induction et de la déduction. Les textes serviront tantôt de pièces de conviction, tantôt de pièces justificatives, selon qu'on voudra

faire le procès des doctrines fausses, celles du mauvais goût de tous les temps, ou appuyer les thèses fondamentales de l'humanisme catholique. Ce point de vue est le plus large, le plus compréhensif qui soit, et l'on n'y risque pas de donner à son enseignement la note toujours odieuse du parti pris injuste, puisque la doctrine catholique est harmonique à tout ce qui porte le triple caractère de la vérité, de la beauté et de la bonté authentiques.

Afin d'abréger, voici l'ébauche d'un programme de concentration des préceptes littéraires, enseignés à la lumière des principes catholiques.

On se proposera d'inculquer les préceptes, en ayant conjointement devant l'esprit ce que prescrit la saine raison, ce que révèle la foi et ce qu'exige la morale catholique (Cf. le P. Longhaye, *Théorie des Belles-Lettres*).

Ière PENSÉE DIRECTRICE. — *La production de la beauté littéraire est en raison directe du développement normal de toutes les facultés de l'homme, et cette harmonie n'existe que s'il y a prédominance bien entendue de la raison droite sur les facultés inférieures.*

PREUVES. — *Chez les païens* : Épanouissement du bon sens naturel chez Homère. — Ex. Iliade, VI, Adieux d'Hector et d'Andromaque, et ailleurs, Priam aux pieds d'Achille.

Influence de l'Académie et de l'école péripatéticienne sur l'âme ardente de Démosthène, et même sur l'esprit flottant de Cicéron (Cf. *Vies* de Démosthène et de Cicéron, par Plutarque). Ex. : Dans le discours de Démosthène *Sur la Couronne*, portrait de l'orateur patriote, et la même idée dans la conclusion. Discours de Cicéron contre Catilina : l'exorde bien connu de la Ière Catilinaire, et surtout la quatrième dont le début peut être intitulé aussi « *Portrait d'un patriote* », la vanité de l'auteur mise à part.

Dans Tacite, langage de la vertu héroïque : harangue de Galgacus, chef des Calédoniens (*Agricola*).

Chez les chrétiens : Saint Chrysostome : Discours de Flavien à l'empereur Théodose, ou ses réflexions sur la disgrâce d'Eutrope.

Corneille — La clémence d'Auguste, dans Cinna.

Discours de Sévère sur les chrétiens, dans Polyeucte.

Racine — Athalie, Joad au peuple et à Joas.

Boileau — Satire dédiée à M. de Valincourt, sur l'Honneur.

Bossuet — Discours sur l'histoire universelle : Chapitre des Romains. — Royauté et sacerdoce de Jésus-Christ (sermons).

Veuillot — Lettre à M. Villemain, Ministre de l'Instruction publique (Mélanges), etc., etc.

Lacordaire — Ve Conf. de Toulouse.

IIème PENSÉE DIRECTRICE. *La décadence du goût suit toujours la dissociation entre les facultés ou la rupture de leur équilibre.*

PREUVES. — *Chez les païens :* *a*) Rhétorique artificielle et culture de l'âme par l'érudition seule : Époque alexandrine (Cf. Croiset, *Histoire de la littérature grecque*, Vol. V). — On peut citer Théocrite chez qui l'érudition tua la sensibilité pour ne laisser vivre que la sensualité (Idylles).

b) Souci de la phrase à effet, visible même chez les meilleurs latins de la décadence. — Ex. : Texte de Tacite, Hist. IV, 8, — ce passage où Tacite se souvient des rhéteurs qui lui faisaient soutenir le pour et le contre sur une même question, et fait parler Marcellus, l'accusateur de Thraséa, plus adroitement que Helvidius, son légitime défenseur.

Chez les chrétiens : *a*) Le XVe siècle en France : les rhétoriqueurs ; prouesses et gageures de versificateurs.

b) Le XVIe siècle en bonne partie : les compilateurs et les érudits

c) Le XVIIIe et le faux classicisme : l'esprit sans cœur : Voltaire, *Mérope* ou *Zaïre ;* le cœur ou l'imagination sans l'esprit : J.-J. Rousseau , *Discours sur l'influence des lettres.*

d) Au XIXe siècle le romantisme ou l'insurrection du sentiment et de l'imagination contre la raison droite. Ex. : La scène *Ivres-morts*, dans Lucrèce Borgia, et un peu tout le théâtre de Victor Hugo.

e) Les décadents, ou la prédominance du mot, ou de l'image, sur l'idée. Ex. : Un texte de Verlaine, de Huysmans ou de Francis Jammes, n'importe où.

IIIème PENSÉE DIRECTRICE. *L'esprit humain ne manifeste sa pleine santé et ne produit la vraie beauté littéraire qu'en se conformant aux données de la philosophie spiritualiste et de la révélation.*

PREUVES. — Choisissons, aux différentes époques, des textes qui montrent, par exemple, l'homme aux prises avec l'idée de la mort, cette pierre de touche de la grandeur d'âme.

Platon, dans le *Criton*, la prosopopée des lois ; — dans le *Phédon*, la mort de Socrate.

Cicéron — Le Songe de Scipion.

Virgile — Enéide, Épisode de Nisus et Euryale.

Saint Augustin — La Vision d'Ostie, Cité de Dieu Liv. IX, Chapitres X et XI.

La Chanson de Roland : mort du héros.

Bossuet — Oraison funèbre de Condé, 2e partie.

Corneille — Un texte de Polyeucte.

Racine — Le rôle d'Iphigénie — et même celui de Britannicus.

Lamartine — Le Crucifix.

Victor Hugo. — La conscience.

Chateaubriand — Dans le Génie du Christianisme : la mort du chrétien.

Casimir Delavigne — Mort de Jeanne d'Arc.

A. de Vigny — Moïse.

François Coppée — La Bénédiction, avec réserve peut-être sur le vers réaliste de la fin.

L. Veuillot — Deuils de famille, Ch. V du Vol. de G. Cerceau, *L'âme d'un grand chrétien*, passim.

Et, si l'on veut ajouter un exemple qui prouve que le génie même ne se dérobe pas impunément à la loi énoncée, on peut citer dans la Légende des Siècles un morceau quelconque des deux dernières parties, v. g. le Sultan Mourad.

***

Est-il besoin de dire que toute cette étude ne prétend pas énoncer des choses neuves et rares ? Le programme ébauché ci-haut ne se réclame d'aucune originalité. On peut le simplifier et se borner à démontrer, durant tout le travail d'une année, cette seule proposition : la pensée humaine s'élève ou s'abaisse, selon qu'elle est ou non d'accord avec la vérité catholique. L'histoire de la littérature française est une constante illustration de cette loi. Si l'on objecte encore qu'une telle simplicité de pensées directives devra engendrer la monotonie, il n'y a rien à répondre, sinon que les méthodes et les programmes ne dispensent personne de l'obligation d'être intelligent, d'avoir du tact et d'en user, de savoir mêler l'agréable à l'utile, et pour cela, de travailler beaucoup, afin d'entretenir dans son enseignement le feu sacré, la vie, l'enthousiasme communicatif. Pour échapper au danger de la monotonie, il n'est rien, du reste, comme la classe constamment dialoguée, où l'élève collabore tout le jour avec le maître, l'esprit toujours en haleine sous le feu des questions qui, habilement enchaînées, l'amènent à trouver lui-même les conclusions littéraires et doctrinales de chaque étude.

Georges Courchesne, ptre,
professeur au Séminaire de Nicolet.

CANEVAS DES EXPOSÉS DE LA PREMIERE COMMISSION [1]

La formation religieuse par l'enseignement

M. l'abbé Joseph Hallé (Lévis), rapporteur, expose que, comme Pie X dans son encyclique *Acerbo nimis* le déclare, *le but de l'enseignement du catéchisme doit être l'amendement de la vie.* Comment atteindre ce but ? — Il faut, à ce sujet, considérer cinq choses.

1° *Le rôle du professeur* qui est à la fois d'instruire et de rendre meilleur. Le professeur doit à ce rôle conformer sa *méthode :* bien préparer les leçons, former les consciences des élèves, leur rappeler leurs devoirs, les inviter à l'apostolat, provoquer des questions, faire prendre des notes dans un cahier spécial. — Pour tenir ce rôle et appliquer cette méthode, il faut au professeur des *qualités* spéciales : science, piété, connaissance des hommes, des élèves en particulier ; savoir enseigner.

2° *Qui sera professeur d'instruction religieuse ?* — Des professeurs spéciaux seront préférables aux professeurs ordinaires des classes : ils auront expérience et compétence nécessaires. Ces professeurs spéciaux seront surtout nécessaires dans les classes inférieures. Deux professeurs spéciaux pourraient suffire pour huit ou dix classes ; ils consacreraient à chacune deux heures par semaine.

3° *Causes extrinsèques qui assurent le succès de cet enseignement.* — Le local ou la classe ; bibliothèque de religion ; tenue plus soignée, attention plus recueillie pendant ces classes de religion. Tableaux ; images. Nombre d'heures à consacrer. Sanctions. Le catéchisme doit-il être matière universitaire ?

4° *Les manuels.* — Le catéchisme diocésain d'abord. Manuels plus développés ensuite. *Le catéchisme social* de l'abbé Léonce Boivin. Cours d'apologétique pour les rhétoriciens et les philosophes. — Notre enseignement n'est pas assez gradué, ni assez *compréhensif*, ni assez *émondé* des questions secondaires ou périmées que devraient remplacer des questions plus importantes et plus actuelles.

---

(1) Ces canevas des études des rapporteurs ont été distribués, avant les séances, aux membres des Commissions. Nous croyons utile de les reproduire ici.

5° *Préparer les élèves pour l'avenir.* — Les enrôler dans les ligues du Sacré-Cœur, les sociétés de tempérance, les cercles de l'A. C. J. C. Communion fréquente ; méditation de dix minutes, le matin.

M. l'abbé Georges Courchesne (Nicolet), rapporteur, expose que :

1° Il faut faire circuler dans l'enseignement des matières classiques la saine pensée catholique : c'est le plus sûr moyen de mettre de l'unité dans notre enseignement. Il faut une doctrine qui *unifie nos connaissances.* Cette doctrine ne doit pas apparaître qu'aux heures de la prédication, du catéchisme, ou des exercices spirituels : elle paraîtrait alors n'avoir pas sa place dans la vie intellectuelle et scientifique de l'élève.

Consulter à ce sujet la *Théorie des Belles-Lettres* du P. Longhaye.

A Dieu la première place dans la littérature. Rapports nécessaires entre l'art et la morale. Ni neutralité, ni dilettantisme. Il ne faut pas en littérature chercher le beau pour lui-même, ni en considérer l'histoire comme une source de belle érudition sans leçons morales. Moins invoquer le nom et l'autorité des libres penseurs, fussent-ils académiciens, et se réclamer davantage de la doctrine et des autorités catholiques. Tendre toujours à démontrer ceci : Quiconque n'admet pas la royauté intellectuelle et morale de Notre Seigneur Jésus-Christ et le magistère de l'Église manque de quelque chose à l'esprit et au cœur, même dans l'ordre purement humain.

2° Il faut donc, en pratique, considérer les vérités, les sciences dont nous traitons en classe, comme autant de *préambules* à la foi, ou de *démonstrations subsidiaires* de la vérité catholique. — En *histoire*, prouvons par les faits l'action bienfaisante de la Providence et du surnaturel dans la vie humaine. En *littérature*, que les textes classiques soient des pièces à conviction contre l'idée païenne ou rationaliste, ou des documents justificatifs de la valeur de l'idée chrétienne. Exemples.

Trois idées directrices du P. Longhaye : *a*) la production de la beauté littéraire est en raison directe du développement normal de toutes les facultés de l'homme, et cette harmonie n'existe que s'il y a prédominance bien entendue de la raison sur les facultés inférieures ; *b*) la décadence du goût suit toujours la dissociation entre les facultés, ou la rupture de leur équilibre ; *c*) l'esprit humain ne manifeste sa pleine santé et ne produit la vraie beauté littéraire qu'en se conformant aux données de la philosophie spiritualiste et de la révélation.

RAPPORT DU SECRÉTAIRE DE LA PREMIERE COMMISSION

A l'assemblée générale du Congrès, M. l'abbé Alphonse Piette (Joliette), secrétaire de la première Commission, a présenté le compte rendu suivant du travail de la Commission.

La première commission du Congrès de l'Enseignement secondaire a inauguré ses travaux sous la présidence d'honneur de Sa Grandeur Monseigneur Emard et la présidence active de M. le chanoine Sylvain, supérieur du Séminaire de Rimouski.

M. l'abbé Elias Roy nous a lu la conférence de son collègue, M. l'abbé Hallé, rapporteur et actuellement en voyage, sur la formation religieuse par l'enseignement de la religion.

Un fait que nous déplorons de nos jours, c'est l'abandon, par certains jeunes gens, de la foi que nous leur avons inculquée au collège. Afin d'obvier à cet état de choses, M. Hallé propose de recourir à une méthode encore peu connue dans nos maisons d'éducation pour la formation religieuse des enfants. Il suggère tout spécialement de substituer, dans l'enseignement de la doctrine chrétienne, deux professeurs spéciaux aux professeurs ordinaires des classes. L'un de ces deux professeurs devrait être le Directeur ou Père spirituel des élèves.

Sa Grandeur Mgr Emard s'oppose à la proposition de M. Hallé. Elle prétend, avec M. le chanoine Lahargou, délégué de l'Alliance des maisons d'enseignement libre de France, que le prêtre concevrait bientôt des idées toutes profanes de sa noble mission, s'il ne donnait jamais à ses élèves des cours de religion.

Le recrutement de ces professeurs spéciaux est pour le moins difficile, car, au témoignage de MM. Cyrille Gagnon et Joseph Gélinas, on a dû, aux Séminaires de Québec et des Trois-Rivières, confier de nouveau, aux titulaires des classes, l'enseignement du catéchisme que l'on avait attribué à des spécialistes.

La nomination d'un professeur spécial de catéchisme comme Père spirituel des élèves, tout en maintenant le rôle des confesseurs, n'agrée pas non plus à Monseigneur l'Évêque : à son avis elle blesserait bien des susceptibilités, et il n'est guère facile, en dehors de la théorie, de séparer la direction de la confession.

La discussion sur la méthode de formation religieuse proposée par M. le rapporteur étant pratiquement terminée, M. le Président

invite les congressistes à exposer leurs vues sur l'*objet* de l'enseignement religieux, la *répartition des matières*, et les *méthodes* dont ils souhaitent l'adoption.

Sur l'objet de l'enseignement religieux l'accord était facile : Catéchisme diocésain, Apologétique, Évangiles, Histoire de l'Église, voilà ce que les élèves ont appris dans les collèges et séminaires, et ce qu'on doit continuer à leur enseigner.

La répartition de la matière supposait des conceptions plus variées. Plusieurs congressistes en ont exposées de très intéressantes.

Mgr Emard est d'avis que l'on fasse apprendre aux élèves le catéchisme diocésain, toute la durée du cours, et cela conjointement avec des auteurs plus développés. Sa Grandeur a remarqué, dans ses visites au Séminaire, que des élèves avancés, poursuivant leurs études religieuses en des manuels très détaillés, ignoraient les questions les plus élémentaires, bien qu'elles soient fondamentales, résolues avec précision et brièveté dans les petits catéchismes diocésains. L'enseignement, dans toutes les classes du cours, de l'humble petit catéchisme, appris aux jours de l'enfance, ferait disparaître cette lacune qui peut être plus générale qu'on ne le croit. Il ne faudrait pas craindre d'innover en adoptant une mesure en ce sens. En Belgique, nous dit le Père Joseph Desmet, dans les collèges épiscopaux on fait apprendre la lettre du petit catéchisme jusqu'en quatrième. En troisième seulement, les élèves étudient la vie de Jésus-Christ, qui prépare aux cours d'apologétique des classes de première et de philosophie.

Au Petit Séminaire de Montréal, on commence de bonne heure à faire apprendre aux enfants la lettre de l'Évangile. A Montréal, en particulier, les élèves, une année, étudient les quatre récits de la Passion, et chacune des années successives, l'un ou l'autre des quatre Évangiles.

Ces modes différents de répartir la matière de l'enseignement religieux, sanctionnés par l'expérience ou simplement suggérés, ont éveillé beaucoup d'intérêt, et, ce semble, serviront à nombre de professeurs.

La discussion d'une méthode plus efficace à adopter dans l'enseignement de la religion a donné lieu, aussi, à beaucoup de remarques et de suggestions très intelligentes et très pratiques.

Mgr Emard, qui daigne rendre hommage au dévouement des professeurs qui ont jusqu'ici enseigné la doctrine chrétienne avec compétence, souhaite, à bon droit, qu'on améliore les méthodes de formation religieuse. Sa Grandeur invite les professeurs de caté-

chisme à inspirer à leurs élèves une considération profonde pour les études de religion, et un goût très vif pour ces mêmes études, en apportant à les diriger tout le soin dont elles sont dignes. Enseigner l'Histoire de l'Église de façon à tirer de cet enseignement une preuve de la divinité de notre sainte religion ; se munir de réponses claires, précises et bien concluantes, sur les objections les plus en vogue, voilà l'un des conseils que Sa Grandeur a le plus à cœur de voir suivre par les professeurs.

M. le chanoine Lahargou croit justement que rien ne pourrait mieux tourner l'esprit des élèves vers les études religieuses que la culture de la piété dans leur cœur ; M. le chanoine Sylvain déclare que beaucoup de professeurs ont fait apprécier leur cours de catéchisme pour avoir recouru volontiers au langage imagé, à la parabole, aux récits qui plaisent à l'imagination tout en servant les intérêts de l'âme.

M. Dimberton a observé que pour soutenir l'attention des élèves pendant les explications catéchistiques il est excellent de tirer des leçons pratiques de tout, même des exposés purement dogmatiques.

M. Joseph Gélinas croit qu'il serait efficace, pour protéger la foi des élèves contre les tentations, de leur rappeler souvent que l'humilité doit être à la base de leurs études religieuses.

M. Arthur Robert suggère la méthode comparative dont il a fait profiter ses élèves dans les cours d'apologétique et de philosophie.

M. Dimberton est d'avis que les professeurs d'apologétique y gagneraient à faire surtout de l'apologétique positive ; il serait presque imprudent de faire de l'apologétique négative, sans raisons assez graves. Mieux vaut se contenter de résoudre les objections bien connues et exposer avec soin les principes que de passer une partie notable de son temps à combattre des objections ignorées des élèves ou simplement possibles.

A propos des objections, d'aucuns ont distingué entre les objections périmées, dont la fausseté est reconnue par le grand nombre, et les objections nouvelles. Ils pensent, et c'est l'avis de tous, que les dernières méritent plus l'attention dans les cours d'apologétique.

Il est regrettable que M. Hallé, rapporteur, ne soit pas au milieu de nous. Il ferait bon lui dire comme nous avons apprécié l'amour intelligent des âmes et le désir d'être utile dont il a fait preuve dans son travail rédigé à la hâte, peut-être, mais avec tant d'agrément et de netteté.

La seconde séance de la première Commission fut présidée, en l'absence de M. le chanoine Sylvain par M. L. Dimberton, de la Compagnie de Saint-Sulpice.

L'étude sur la formation religieuse par l'enseignement des matières classiques a été présentée par M. l'abbé Georges Courchesne, de Nicolet. Ce travail prouve une longue expérience chez son auteur. C'est un exposé tout à la fois littéraire et philosophique. Il est rempli de conseils pratiques, d'exemples et d'applications classiques. L'idéal qu'il nous trace est des plus grandioses. Il nous fait plaisir de joindre nos félicitations les plus sincères à celles qu'il a déjà reçues.

Après la lecture de ce rapport, M. l'abbé Camille Roy considère que nous devrions faire une part moins large aux auteurs non catholiques, dans nos citations. « Il y a là, dit-il, une grave question d'opportunité ». Nos histoires littéraires ne s'occupent guère d'une foule d'auteurs catholiques du XIXe siècle comme Veuillot, Ozanam, Ernest Hello, Mgr Pie, Mgr d'Hulst, d'autres encore. M. l'abbé Roy trouve, dans l'Histoire littéraire de J. M. J. A., non un manuel, mais une magnifique compilation qui pourrait nous être utile pour l'étude de ces auteurs catholiques. Il propose que l'on complète les vœux exprimés par M. le Rapporteur, et que l'on y fasse mention de la place importante que doivent occuper, dans l'histoire de la littérature, les auteurs catholiques contemporains.

M. le chanoine Lahargou fait ensuite une comparaison entre la France et le Canada, au point de vue de la liberté de l'enseignement religieux, et rend hommage à nos libertés. Il félicite M. le Rapporteur, tout en trouvant difficile à atteindre l'idéal qu'il nous a mis sous les yeux. Il faut, dit-il, pour faire pénétrer l'esprit chrétien dans l'âme des élèves, bien préparer ses cours, ordonner tout son travail à cette préparation ; il faut beaucoup de travail, beaucoup d'intelligence, beaucoup de tact, beaucoup de dévouement.

L'on en revient ensuite à la question discutée le matin et l'on traite du choix d'un manuel de religion. Les opinions se partagent entre les manuels suivants : celui de Mgr Cauly, à qui l'on reproche de faire une part très large aux auteurs anticatholiques, celui de l'abbé Terrasse, celui de Valvekens qui userait de la méthode didactique, mais qui n'embrasserait pas beaucoup plus de questions que la Philosophie de Lortie, celui enfin de Devivier qui est long, difficile, et manque d'ordre.

A la suite de cette discussion, l'assemblée adopte les vœux émis par M. l'abbé Courchesne.

DEUXIÈME COMMISSION

ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE

Explication des auteurs.

Qu'on me pardonne de rappeler, avec quelque variante, le mot de La Bruyère ! Tout a été dit sur l'explication des auteurs dans nos classes de lettres, depuis qu'il y a des maîtres en pédagogie, et qui pensent. Les traités d'explication française ou latine, les nombreux articles de revues, en particulier de l'Enseignement chrétien et de la Revue universitaire, en ont redit excellemment tous les avantages pédagogiques et ont indiqué par le menu les meilleures façons de la pratiquer. Ils ont épuisé le sujet. On n'attend donc pas du Rapporteur, qui a l'honneur de vous parler, des arguments, des aperçus ou des procédés nouveaux. Il n'ambitionne guère d'autre mérite que celui d'exposer, avec conviction et clarté, ce qu'il pense, ce que pense tout professeur de littérature intelligent, de l'*efficacité* de l'explication des auteurs pour développer l'esprit des jeunes gens, et de la *méthode* à suivre pour tirer de cet enseignement toute sa force éducative. C'est précisément le sujet que messieurs les membres du Comité nous ont tracé. Et, comme ces messieurs ont eu la grâce d'état, sans compter leur haute compétence en matière d'enseignement, pour nous signaler tous les points de la question qu'il serait urgent d'examiner, nous ajouterons quelques remarques sur la *mise en œuvre* de cet exercice littéraire dans nos maisons d'éducation.

I

In omnibus respice finem. L'enseignement secondaire a pour fin immédiate la culture générale de l'enfant. Mais ce qu'il convient surtout de cultiver chez l'être malléable confié à nos soins, c'est la raison, qu'on l'appelle, si l'on veut, esprit, jugement ou intelligence. Il peut être très avantageux, mais il n'est pas essentiel, qu'un homme ait une volonté de fer, une activité dévorante, une érudition prodigieuse; il l'est souverainement que cet homme juge de toutes choses comme il convient, découvre à point le meilleur parti à prendre, en un mot, sache se gouverner. Pour qu'un navire

évite les désastres et parvienne à destination, les dimensions ou la vitesse comptent peu, tout dépend d'un bon gouvernail. Notre rôle d'éducateurs ne se borne, au fond, qu'à dresser d'habiles pilotes, capables de guider leur barque sur n'importe quelle mer de la vie.

En d'autres termes, le rôle constant du professeur doit avoir pour objet d'habituer l'élève à réfléchir, à toujours chercher la raison des choses, à analyser, à relier les idées nouvelles à d'autres qu'il possède déjà, à subordonner les détails aux faits généraux, enfin, à mettre de l'ordre dans ses connaissances. Malheur au jeune homme que ses maîtres gavent durant des mois de mille notions diverses qui s'accumulent pêle-mêle dans son esprit ! Il sera dodu, si vous voulez, boursoufflé de vanité, il aura la tête pleine de mille objets confus ; mais je me demande comment il pourra se mouvoir et quelle discipline intellectuelle ses facultés auront acquise par ce mode d'empiffrerie continue.

L'élève s'imagine souvent qu'il lui suffit d'avoir lu, ou entendu, ou même compris tels objets de nos connaissances pour les savoir. Illusion dangereuse ! Il ne les possède réellement qu'une fois rattachés à d'autres objets déjà connus et classés dans son esprit. A cette condition seule, la pensée d'autrui devient sa pensée à lui, un bien personnel et durable dont il pourra se servir à l'occasion.

Alfred Fouillée, dans la conclusion de son ouvrage *L'Enseignement au point de vue national*, a énoncé cette proposition, qui vaut un traité de pédagogie : « Ce n'est pas la *quantité* de choses lues, entendues ou écrites, qui peut ou perfectionner la mémoire ou augmenter les connaissances ; c'est 1° *l'ordre* établi par la pensée entre les idées et 2° l'*intérêt* pris à ces idées ». Tant qu'un élève se contente d'apprendre par cœur les matières qu'on lui donne à étudier, il n'accroît guère la vigueur de son esprit, et très lentement celle de sa mémoire. Il faut à tout prix qu'il se résigne à analyser, à saisir le lien logique qui unit les idées entre elles, quelque pénible qu'il trouve cet exercice dans les commencements. Il finit par s'intéresser tellement à cette méthode qu'il ne veut plus travailler d'une autre manière. Et, faute de s'y être appliqué de longue main, un élève, même arrivé en rhétorique et qui ne manque pas d'esprit, ne sait jamais sur quel pied partir pour jalonner la marche d'un sujet de composition, et n'aboutit souvent qu'à un ensemble de développements lâches et sans consistance.

N'est-ce pas ce défaut lamentable que M. l'abbé J.-T. Nadeau reprochait naguère à nos rhétoriciens, dans son Rapport si intéressant du jury de la composition française ? « Le manque d'enchaînement logique dans les idées, telle a été la note dominante des copies

présentées » (Session de juin 1913). Un peu plus loin il ajoute : « Pour ce qui est des transitions le meilleur mode consiste dans l'enchaînement logique des idées. Or, nous l'avons remarqué plus haut, ce genre de liaison fait, en général, complètement défaut dans la grande majorité des épreuves ». J'en appelle au témoignage de messieurs les professeurs de rhétorique qui gémissent, au début de l'année principalement, sur la faiblesse ou l'absence totale de raisonnement dans les compositions de leurs élèves. Les idées, souvent, ne leur font pas défaut ; ils écrivent même passablement, mais ils ne savent pas *composer*, parce qu'ils n'ont pas l'habitude de manier, de peser, d'agencer les matériaux, les preuves ou les faits fournis par l'invention. Donnez-'eur des préceptes, des pages d'histoire, des morceaux choisis à apprendre par cœur, vous obtiendrez des efforts de mémoire étonnants. Si vous les obligez à chercher les idées derrière les mots qu'ils ont appris, à en montrer l'agencement et la subordination, vous les accablez, hélas ! d'un labeur sec, ennuyeux et inutile. Vous devinez avec quel entrain ils s'y adonnent et quel profit intellectuel ils en retirent ! A leur entrée en rhétorique, ce ne sont pour plusieurs que des enfants qui n'ont développé guère d'autre faculté que leur mémoire, et encore !

II

Il est temps d'appliquer ces réflexions banales au sujet qui nous occupe.

Les Anciens professaient comme un axiome que l'art d'écrire, par conséquent l'art de *penser* et de *peindre*, s'acquiert plus rapidement et plus sûrement par l'étude des modèles que par celle des règles. La connaissance des *Préceptes* et de l'*Histoire* littéraires enrichit le vocabulaire de l'élève, exerce quelque peu son jugement, développe surtout sa mémoire. Il appartient à l'*explication* des plus beaux passages grecs, latins et français des maîtres classiques — pourvu que l'on suive à peu près la méthode que j'exposerai tout à l'heure —, de mettre en jeu et de discipliner harmonieusement toutes les facultés littéraires. « A force de traduire et d'expliquer ces auteurs si parfaits, les jeunes gens arrivent pour ainsi dire instinctivement à trouver sur un sujet quelconque des idées raisonnables ; ils ne deviennent, il est vrai, ni des Virgiles, ni des Cicérons, mais ils se sont assimilé dans une certaine mesure les *procédés* de ces grands hommes, ils se sont exercés à l'art si difficile de penser juste. » [1]

(1) A. Gazier, *Traité d'explication française*, Avant-Propos, p. VII.

« Avant donc que d'écrire, apprenez a penser ». Qu'est-ce qui rend le travail de l'invention si ingrat ? Qu'est-ce qui arrête à chaque instant la plume de l'élève, si ce n'est qu'il ignore ce qu'il veut et qu'il essaie d'avancer sans but précis ? Qu'il saisisse d'abord clairement ce qui fait le fond et l'unité de son sujet ; qu'il tâche ensuite de tirer de cette donnée substantielle deux ou trois idées fécondes et propres à la faire ressortir le plus possible ; qu'il tourne et retourne par la réflexion chacune de ces idées maîtresses et les idées de détail accourront les unes après les autres comme la limaille de fer autour de l'aimant. L'élève qui enchaîne ainsi d'avance ses idées les unes aux autres, et le tout au vrai sujet, quand il vient à écrire, ne se perd pas en tâtonnements, il coupe court aux détails inutiles et prépare la cohésion solide de l'ensemble. Qu'il mette à tracer ce dessin préliminaire la logique et la netteté dont il est capable, et il pourra se dire, se souvenant du mot de Racine : « Ma composition est finie, je n'ai plus qu'à l'écrire ».

Or, comment les élèves se familiariseront-ils avec ce procédé naturel de l'art d'écrire, que suivent, consciemment ou non, les meilleurs écrivains, même ceux qui dédaignent le plus les artifices de la rhétorique ? C'est en étudiant les modèles par un travail à rebours.

Voici un morceau de maître, par exemple le discours d'Auguste à Cinna, au début du 5e acte de la tragédie de Corneille. L'élève commence par saisir avec exactitude le sens de toutes les expressions — c'est l'étude grammaticale —; puis il range tous les détails sous les idées principales auxquelles ils se rattachent logiquement : Ingratitude de Cinna — Preuves manifestes de son crime — Folie d'une pareille entreprise — ; enfin, il constate que ces trois idées-mères concourent rigoureusement au but unique qu'Auguste s'était proposé et qui était de confondre et d'atterrer son ennemi. L'élève s'aperçoit qu'il a devant lui un exorde, une division développée en trois points et une péroraison, en un mot, tout ce qui constitue un vrai discours, «un des plus beaux, au dire de Voltaire, que nous ayons dans notre langue ». Par ce travail d'analyse et de réflexion, l'élève dérobe pour ainsi dire à un maître écrivain les secrets de son art. Il s'initie peu à peu à l'art de composer un ensemble, art plus difficile que celui d'écrire, mais qui le prépare et le facilite singulièrement.

Nous pourrions renouveler les mêmes observations sur chacun des plus beaux discours de Tite-Live et de Tacite. Cette reconstitution raisonnée du plan que chaque orateur a suivi, pour atteindre

l'effet qu'il avait en vue, devient la meilleure gymnastique qui puisse habituer l'élève à réfléchir et le préparer aux classes de philosophie.

III

Pour que l'explication des auteurs profanes produise les résultats pédagogiques que nous venons de définir, elle doit être faite autant que possible selon la *méthode* qu'il nous reste à exposer. Elle a été consignée par un maître incomparable du Collège de France, M. Maurice Croiset, dans un article de la *Revue internationale de l'enseignement*, paru le 15 juillet 1903 et intitulé « *L'enseignement du grec dans les lycées et collèges* ».

Ce qui constitue le fond de cette méthode n'offre rien de bien neuf ni rien que les maîtres n'aient toujours en partie pratiqué dans les classes de lettres. En présence d'un texte grec, latin ou français à expliquer, maîtres et élèves se sont de tout temps imposé la double tâche de *voir* clairement ce que l'auteur a voulu dire, puis d'ajouter à cette compréhension nette des idées et des faits un *commentaire* approprié, tantôt géographique, historique ou moral, tantôt littéraire. L'éminent professeur ne nous dispense pas de cette tâche, mais il la discipline, il veut — et c'est ici le point qui mérite notre attention — que nous divisions le travail suivant un ordre constant et que nous ne mêlions point un genre d'explications à un autre.

1° Il est naturel de commencer l'étude d'un texte par essayer de le comprendre. L'explication portera donc tout d'abord sur le sens des mots, sur leurs formes, sur leur syntaxe. S'il est besoin de renseignements géographiques et mythologiques pour serrer de plus près la réalité, c'est le moment d'y recourir. Mais pourquoi gâterais-je plus longtemps mon modèle ? Je cite M. Croiset : « Le but de cette explication verbale est double : d'une part, elle doit exercer l'esprit des enfants à déchiffrer une langue étrangère, à en comprendre les procédés et les ressources, à ne pas se contenter d'à peu près dans l'interprétation d'un mot ou d'un rapport syntaxique ; d'autre part, elle doit préparer le commentaire futur, par une compréhension très claire des idées et des faits sur lesquels il portera. Il faut donc qu'elle ne laisse rien d'obscur. Si elle est superficielle, elle n'existe pas. Et je ne pense pas qu'il y ait à craindre qu'elle ne devienne vite fastidieuse. Ce qui est ennuyeux pour des enfants, c'est l'abus de l'érudition grammaticale, dont ils ne comprennent pas l'utilité ».

2° Cette explication première et verbale, bien que nécessaire, n'est pas la plus importante. Si nous voulons qu'un texte classique

donne à l'œuvre de l'éducation tout ce qu'il peut donner, nous devons ajouter à l'étude du sens tout un groupe d'explications qui portent sur le fond des choses, quel qu'il soit. C'est la première partie du commentaire.

Ici, pour préciser le caractère de ce genre d'explications, M. Croiset se sert d'un passage tiré du début de l'*Iliade*. Je prendrai de préférence la *Mort de Laocoon*, au 200e vers du IIe livre de l'*Enéide*. Supposons que les élèves aient traduit en classe ces vingt-huit vers, qu'ils les aient étudiés du point de vue de la langue et de la grammaire, et que la plupart d'entre eux en comprennent parfaitement tous les détails. C'est le moment pour le maître de faire les réflexions générales que ces détails ne manqueront pas de suggérer à sa curiosité. Que l'on prenne quinze minutes, une demi-heure, pour ce genre d'explications ; ce n'est pas trop pour habituer les élèves à s'interroger eux-mêmes à propos des choses qui passent sous leurs yeux, « à chercher les faits et les idées derrière les mots, et à en tirer toute une série d'informations précises, d'où résultera peu à peu une connaissance d'ensemble ». Un seul danger est à craindre pour le maître, celui de discourir à l'infini et de donner aux questions posées autre chose que des réponses sobres, précises et solides.

Le professeur relirait donc le texte en s'arrêtant aux endroits qui se prêtent le mieux à ces commentaires :

a) « Laocoon, que le sort a fait prêtre de Neptune, immolait, à l'autel sacré de ce dieu, un taureau magnifique ». Comment se fait-il que Neptune ne songe pas à sauver la vie de son prêtre et que Minerve et Apollon, dieux protecteurs de Troie, laissent se produire un fait qui aura pour conséquence la ruine des Troyens ? C'est qu'audessus des dieux de l'Olympe domine la *Destinée*, la *Moira* des Grecs. Depuis que Diomède et Ulysse ont enlevé le Palladium de la citadelle troyenne, la ville est vouée à la mort. Jupiter même ne peut rien changer à ce décret. Non seulement Minerve laisse faire, mais c'est sa main qui dirige les deux monstres vers Laocoon. Elle se venge de l'outrage infligé de bonne foi au *Cheval de bois*. Le prétendu sacrilège de Laocoon, qui n'avait voulu que sauver sa patrie, cause la perte de tout un peuple. Ces quelques considérations suffisent pour souligner le *fatalisme* aveugle et l'inique *dureté* du culte antique. Que nous sommes loin, malgré les grâces enchanteresses de cette poésie païenne, de notre dogme si consolant de la Providence !

b) « A cette vue nous fuyons çà et là, pâles d'épouvante. Les serpents vont droit à Laocoon ; ils entourent d'abord ses deux enfants, enlacent leurs faibles corps et déchirent par d'horribles

morsures leurs membres délicats ». Pourquoi Laocoon demeure-t-il sur la plage, lorsque tout le monde s'enfuit ? Virgile suppose ou bien que le prêtre compte sur la protection de Neptune, ou bien qu'il se fait de la religion une idée toute romaine. On sait que les Romains voyaient l'essentiel de la religion dans les cérémonies, dans les rites extérieurs, qu'il fallait toujours accomplir à la lettre. Laocoon n'a garde d'interrompre le sacrifice commencé. Serait-ce tout simplement le fait que le poète arrange les détails de son récit pour rendre la scène plus dramatique, en concentrant l'intérêt du lecteur sur quelques personnages seulement ? M. Gaston Sortais « s'explique mal que les enfants de Laocoon n'aient pas fui avec les Troyens ou du moins qu'ils ne se trouvent pas tout près de leur père au moment du péril. » Mais ne peut-on pas supposer vraisemblablement que les enfants, occupés à autre chose, aient pu être facilement distraits du phénomène qu'observait la foule, muette d'effroi ?

c) Où Virgile a-t-il puisé cette émouvante scène de la mort de Laocoon ? Dans le trésor de fictions accumulé par l'imagination grecque. On a remarqué que l'Enéide est presque grecque dans ses cinq premiers livres et que « l'action se déroule sur des bords familiers à la poésie grecque et peuplés par elle de gracieuses et pittoresques légendes ». [1] Le poète a dû emprunter la légende de Laocoon, comme d'autres détails du 2e livre, non aux poèmes homériques, mais aux autres poèmes du cycle troyen, en particulier aux *Héroïnes* de Pisandre (Lechatellier et Sortais, d'après Macrobe, *Saturn*, v, 2, 4).

d) La description de Virgile conduit naturellement le professeur à dire quelques mots du *Laocoon*, groupe sculpturaire « retrouvé le 14 janvier 1506, dans la *vigna* de Felice de Fredis, non loin des jardins de Saint-Pierre-aux-Liens ». Il n'est même pas rare que le professeur de lettres, qui a fait son tour d'Europe, ne possède en ses cartons une photographie de l'œuvre des sculpteurs rhodiens, de cette œuvre que Michel-Ange appelait *il portento*, le prodige. Grâce à la prudente *feuille de chêne*, le maître peut mettre le marbre sous les yeux de ses élèves et leur signaler l'atroce douleur exprimée par tout le corps des victimes. S'il désire plus de détails pour le rapprochement à faire entre les deux chefs-d'œuvre, il n'a qu'à consulter les trente pages instructives que l'abbé G. Sortais, dans ses *Excursions artistiques et littéraires*, 1ère série, consacre à la *Mort de Laocoon*.

---

(1) Lechatellier. *Virgile*. Introd., XVIII, 33.

Voilà ce que M. Croiset entend par commentaire historique et moral. Cependant le passage que nous avons choisi s'y prête bien moins que plusieurs autres épisodes de Virgile. Aux endroits faciles, les élèves eux-mêmes pourraient trouver la plupart des remarques à faire. J'ajoute que le professeur, après avoir expliqué, comme on vient de le dire, deux ou trois leçons, chargerait quelques élèves les plus forts de se préparer à commenter eux-mêmes, devant la classe, tel ou tel passage vers lequel on s'achemine. Libre à lui de compléter ou de corriger brièvement le travail de l'élève. Celui-ci bénéficiera par surcroît de ces exercices pour apprendre à s'exprimer en public, sans timidité, avec politesse et correction. Il prendra la féconde habitude de se recueillir — ce qui manque à plusieurs —, de revenir sur une page lue ou traduite, de la méditer, de l'apprécier et, en fin de compte, de la transformer en sa propre substance intellectuelle et morale.

3° Enfin, le commentaire littéraire éveillerait chez l'élève le sens critique et le goût du beau.

« A ce commentaire historique et moral, poursuit M. Croiset, je voudrais qu'on ajoutât, sinon toujours, du moins le plus souvent possible, un commentaire littéraire, qui devrait être conçu dans le même esprit... Et justement, pour favoriser cette méthode, je voudrais que le commentaire littéraire commençât par une leçon de lecture, qui en formerait comme le soutien ».

Une lecture bien faite devrait partager l'épisode de Laocoon, par des repos plus sensibles, en les quelques groupes suivants : les deux vers qui servent de transition à l'épisode, la situation des personnages, la description de la venue des serpents où se dessinent trois phases différentes, les effets de leur présence sur le rivage, leur retraite significative dans le sanctuaire de Minerve. Tout est sobre et bien proportionné dans le dessin de ce tableau. La description suit une gradation naturelle. M. G. Sortais a justement remarqué que « l'éloignement des dragons doit d'abord empêcher la foule rassemblée sur le rivage de les bien distinguer. Aussi la description n'offre-t-elle au début aucun détail particulier. Nous ne voyons qu'une masse encore confuse et des replis immenses. A mesure que les monstres approchent, la description se précise ; nous pouvons distinguer leurs poitrines qui se dressent au-dessus des flots, leurs têtes sanglantes qui s'agitent, leurs queues qui sillonnent la mer. Ils sont enfin tout près : on entend le bruit des flots qu'ils fendent »... Voilà ce qui s'appelle l'art de composer ! Voilà encore un exemple qui indique aux élèves que les bons poètes se dirigent toujours à la lumière de l'observation de la nature et de la saine raison. Ils se

font une loi d'être vrais ou au moins vraisemblables. Boileau a puisé sa doctrine à leur école :

> Aimez donc la raison ; que toujours vos écrits
> Empruntent d'elle seule et leur lustre et leur prix.

Il serait également à propos de faire observer aux élèves, sans trop appuyer, que l'épisode en question, loin d'être un brillant hors d'œuvre, influe puissamment sur l'action générale du poème, qu'il est tout imprégné de merveilleux, en un mot qu'il est écrit avec ce talent inimitable à l'aide duquel Virgile donne un corps et une vie à tout ce qu'il touche, sympathise avec tout ce qui souffre dans l'humanité ou dans la nature, et berce constamment l'oreille du lecteur par l'harmonie de ses vers.

Nous convenons sans peine que cette méthode d'explication des auteurs, telle que nous l'avons définie avec M. Croiset, rend le rôle du professeur passablement difficile. Cela ne veut pas dire que ce rôle dépasse ses forces. Un maître doué de talents ordinaires, quelque peu sensible aux impressions de l'art, ayant sous la main de bons instruments de travail, plutôt bien choisis que nombreux, prenant toujours le temps d'écrire sa préparation de classe dans un cahier de *notes et commentaires*, acquiert bientôt cette espèce de tact qui le porte à écarter tout de suite, dans l'étude d'un texte, tout ce qui est pur fatras d'érudition, et à n'en butiner, pour ainsi dire, que le suc très agréable et vraiment éducateur. L'essentiel est d'aimer sa tâche quotidienne, et d'aimer encore plus ses élèves. Le travail, l'expérience et les secours de la piété sacerdotale feront sûrement le reste.

IV

Après ce long exposé théorique, disons quelques mots seulement de la pratique. L'ambition du Comité sans doute est que le Congrès ne soit pas un simple étalage de discours plus ou moins vaniteux, mais une poussée vers l'action plus éclairée et plus dévouée. C'est dans ce dessein qu'il a soumis à notre étude les quelques points suivants, sur lesquels nous n'osons présenter que de courtes et modestes suggestions.

1° *Ne conviendrait-il pas d'introduire l'explication des auteurs dans les classes où elle n'est pas pratiquée d'une manière suffisante ?*

Pour ma part, je suis bien convaincu que l'explication des auteurs grecs, latins, anglais et même français, faite selon la méthode que nous avons exposée, ne saurait trouver place, et encore une place

limitée, que dans les classes de Seconde et de Rhétorique. La classe de Troisième étant surtout le couronnement des classes de grammaire et la simple initiation aux choses de la littérature, ce serait devancer le développement de la moyenne des élèves que d'allonger ou de trop approfondir le commentaire moral ou littéraire d'un texte. Il me semble que l'explication des auteurs, dans cette classe, devrait se borner à une compréhension très nette du texte, à l'étude des formes grammaticales, à juste assez d'analyse pour savoir où finit un développement et où un autre commence, et à quelques remarques très sobres sur les éléments du style : pensées, images, sentiments. Cette façon de conduire l'explication en Troisième laisse suffisamment deviner ce qu'elle doit être dans les classes précédentes. Je n'y insiste pas.

2° *Auteurs à expliquer et à inscrire au programme.*

Pour ceux qui souscrivent aux idées que nous venons d'exposer touchant l'explication des auteurs, la réponse ne fait pas de doute. Il ne peut être qu'à l'avantage de notre enseignement secondaire, et au profit de son influence sur l'âme de nos étudiants, d'inscrire au programme un certain nombre d'auteurs à expliquer, au moins pour les classes de Seconde et de Rhétorique. Qu'on ne dise pas que nous allongeons encore notre programme du baccalauréat. L'explication des auteurs existe déjà dans nos classes. Seulement, le fait de mettre cette matière au programme, avec la sanction des examens qu'il entraîne, donne à cet exercice classique plus d'importance aux yeux des élèves et des maîtres eux-mêmes.

3° *Sanction par l'examen universitaire ou au moins collégial.*

La mise au programme de l'explication des auteurs exige, par le fait même, la sanction de l'examen. En France, on ne comprendrait pas un examen ès lettres, à un degré quelconque, sans l'explication orale d'un texte. Nous y viendrons, nous aussi, tôt ou tard, en commençant sans doute par faire de l'*explication* la matière d'un examen collégial.

ÉBAUCHE D'UN PROGRAMME D'AUTEURS CLASSIQUES

CLASSE DE SECONDE

Auteurs français : Boileau, Art poétique, chs I et II ; La Fontaine, Fables, Liv. 1, 5, 10, 18, 22 ; Racine, Athalie (édition Vianey) ; Molière, le Misanthrope, I acte ; Corneille, Cinna, Monologue d'Auguste.

Auteurs latins : NARRATIONES : Tite-Live, I, III, IV ; Tacite, V, VI ; VIRGILE : Bucoliques, Eglogues I et IV ; Enéide, VI, 1-335 ; Géorgiques, IV, 103-148 ; HORACE : Épître aux Pisons ; CICÉRON : Pro Archia, exorde et IIe partie.

Auteurs grecs : XENOPHON : Anabase, II, Entrevue de Cléarque et de Tissapherne (édition Durrbach) ; HOMÈRE : Odyssée, VI, 1-326 (édition Ragon) ; S. JEAN CHRYSOSTOME : Homélie sur le retour de l'évêque Flavien, I partie.

Auteurs anglais : GOLDSMITH : Deserted Village ; GRAY : An Elegy in a country churchyard ; THACKERAY : English Humorists (édit. Tauchnitz) ; LONGFELLOW : Evangeline.

CLASSE DE PREMIÈRE

Auteurs français : BOSSUET : Sermon sur la mort, exorde et I point ; PASCAL : IVe Provinciale I-VII (édit. de l'Alliance) ; LA BRUYÈRE : Les Caractères, ch. II, Du mérite personnel (cf. l'Enseignement chrétien, 1er juillet 1900).

Auteurs latins : CONCIONES : Tite-Live, XC, XCI, XCIII, CXXXII, CLV ; Tacite, LVII, LVIII ; HORACE : Odes, I, 1, 3 ; II, 3, 14 ; III, 30 ; Satires, I, 9 ; II, 6 ; Épîtres, I, 1 ; CICÉRON : Pro Milone.

Auteurs grecs : DEMOSTHÈNES : IIe (VI) Philippique, 1-28 ; THUCYDIDE (édit. Hauvette) : Oraison funèbre prononcée par Périclès, XXXV-XL ; HOMÈRE : Iliade, VI, Hector et Andromaque ; S. BASILE : Aux jeunes gens ; S. JEAN CRHYSOSTOME : Eutrope.

Auteurs anglais : SHAKESPEARE : Jules César (édit. Kellogg) ; BURKE : On conciliation (libr. Merrill) ; WEBSTER : Bunker Hill Monument Orations (ibid.) ; TENNYSON : In Memoriam.

Comme point de départ d'une discussion sur ce sujet, j'exprimerais l'avis que l'on retranchât deux points à l'*Histoire universelle* et un point à l'*Histoire littéraire*, pour en former trois points d'explication des auteurs. Pourquoi pas ?

4° *Bibliographie :* Voici quelques ouvrages qui peuvent rendre service aux maîtres, au moins dans les commencements, à condition que l'on s'en serve :

P. FERNESSOLE : *La Littérature française par l'étude des textes ;* J. de Gigord, Paris, 1911.

A. HENRY : *Explication et analyse des auteurs français ;* Belin, Paris, 1893.

Rudler : *L'explication française. Principes et applications ;* Colin, Paris.

A. Gzaier : *Traité d'explication française ;* Belin, Paris.

A. Dubrulle : *Explication des textes français. Principes et applications ;* Belin, Paris.

Séries de *cartes illustrées* faisant connaître la vie des Grecs et des Romains, chez G. Bell and Sons, York House, Portugal street, London, W. C., England (Bonne qualité et bon marché).

Zoël Decelles, ptre,
Supérieur du Séminaire de Saint-Hyacinthe.

La composition française

J'ai à vous parler de la *valeur éducative* de la composition française et de son *organisation pratique* dans les diverses classes du cours d'études.

Si vous le permettez, je ne m'attarderai pas à la première partie de mon sujet. Qui a besoin d'être convaincu de l'excellence de la composition française pour fournir un contrôle au professeur et une méthode de développement personnel à l'élève ?

I. Qu'elle fournisse un excellent contrôle au professeur, et que ce contrôle puisse s'étendre à plusieurs points de l'éducation, rien de plus facile à prouver. Analyse ou dissertation littéraire, la composition permet de diriger la lecture, d'obliger l'élève au contact personnel avec les textes ; dissertation d'histoire ou discours, elle ramène l'écolier vers une période d'histoire, ou un problème historique ; elle le contraint de scruter et de raisonner les faits, et vous permet ainsi de constater sans illusion l'efficacité de votre enseignement ; simple lettre, portrait, narration ou description, elle vous garantit les mêmes avantages. Et toujours, quelque forme qu'elle prenne, elle vous fournit le document le plus juste et le plus suggestif sur le développement de votre élève ; elle vous signale les lacunes de sa formation, les facultés à aiguillonner, les lectures à prescrire. Elle vous ouvre même une fenêtre sur son âme ; et pour peu que vous fassiez de l'*humanisme*, elle vous renseigne assez exactement sur l'état moral de chacun de vos pupilles.

II. On voit déjà en quelle mesure la composition française peut concourir au développement personnel.

Dans l'explication française, l'élève peut encore demeurer passif ; il attend et il accepte volontiers les jugements du professeur ; au lieu du jugement personnel, il multipliera les actes de foi littéraire. La composition sollicite et met en branle toute l'activité intellectuelle. Si nous avons en vue de donner la vraie culture formelle de l'esprit et non pas la seule culture matérielle, si nous tenons aux têtes bien faites plutôt qu'aux têtes bien remplies, la composition française sera toujours le principal exercice.

S'agit-il de la simple invention, déjà la nécessité s'impose à l'élève de faire appel à toutes ses facultés et à toutes leurs ressources. Vous lui avez donné une analyse ou une dissertation à rédiger, un caractère dramatique à définir ? Force lui est de se pencher sur un texte, de le pénétrer, de le serrer de près, de se plier à son *objectivité ;* de voir, de sentir, de penser avec un auteur d'élite. Et dans, ce noble tête-à-tête, l'esprit s'affine, la mémoire s'enrichit, le goût se forme, le sens de la beauté s'éveille. S'agit-il d'un discours, d'une dissertation historique ? Il faut faire la chasse aux documents. Et alors, avec la méthode de la recherche, c'est toute l'initiative intellectuelle que l'élève peut acquérir. En plus, l'invention supposant toujours le talent de rassembler en peu de temps « tout ce que l'on sait sur un sujet donné », elle développe et entretient l'activité intellectuelle par la constante exploitation des connaissances.

Mais que sera-ce avec le travail de la disposition ? L'invention, et même surabondante, est à la portée d'un peu tous les esprits. La disposition suppose toujours une ferme discipline intellectuelle. « L'écrivain, dit Maurice Barrès, c'est un maître qui fait de l'ordre ». C'est surtout en disposant que l'on compose. Disposer, c'est d'abord posséder une idée centrale et maîtresse, et c'est vers elle faire converger toutes les idées satellites ; c'est subordonner harmonieusement les parties au tout ; c'est dans la variété faire l'unité ; c'est avec des lignes pures et ordonnées faire de la beauté en faisant de la puissance et de la clarté. Il n'y a donc pas à en douter : l'effort déployé pour mettre dans ses pensées une telle architecture intérieure ne peut faire que des esprits clairs, vigoureux, méthodiques, harmonieux.

Et l'élocution ? Elle achèvera le travail en faisant à son tour des esprits fins et subtils, déliés et artistes. Le développement des idées, non plus sommairement comme dans la disposition, mais avec leur complexité et leur organisation logique dans le paragraphe ; avec leurs nuances, leurs effets d'ombre et de lumière ; avec l'éveil constant de l'esprit pour tout surveiller, tout combiner, tout mener, tout peser, quelle science de la langue tout cela devra faire acquérir,

et quelles vertus d'ordre et de lumière doivent entrer dans l'esprit juvénile qui s'essaie au petit chef d'œuvre de la phrase française!

L'élocution habitue au travail harmonique de toutes les facultés. Le style est un tissu en fabrication ; sur le fond des idées l'imagination croise ses fils de couleur ; la sensibilité imprime des secousses à la draperie ; mais les deux facultés auxiliaires travaillent constamment sous la direction du goût, de la raison littéraire qui ne doit jamais abdiquer.

Ce travail des facultés en équilibre contribue déjà indirectement à l'éducation morale. C'est se moraliser que de faire de la force et de l'ordre en soi. Mais si parfois — comme cela doit arriver — le travail littéraire est d'intention morale (dans le cas des dissertations morales), l'effet éducatif sera direct. A réfléchir sur certains principes l'esprit augmente ses convictions qui sont les lumières directrices de la vie, et nous savons que la constance de la volonté tient pour une bonne part à la fermeté des principes dans l'esprit.

Signalerai-je aussi la valeur possible de la composition pour l'éducation patriotique ? Il n'est que de ramener l'élève vers l'histoire, les problèmes, la nature, les mœurs de son pays. Par toutes les idées, tous les spectacles, toutes les émotions qui l'enrichissent, il se fait une façon de penser et de sentir qui est toute canadienne et la patrie devient alors quelque chose de son âme.

II

Organisation pratique dans les diverses classes du cours d'étude

Il est indéniable qu'il faut imposer l'exercice de la composition française à toutes les classes du cours classique, même aux classes de *sixième* et de *cinquième*. L'on n'apprend point tout à coup à composer, à combiner de nombreux paragraphes, de larges développements. Il importe donc de commencer de bonne heure la composition de tout petits développements et le maniement de la phrase française. La version toute seule, plus souvent variations autour d'un texte mal compris, ne suffit pas à enseigner l'art d'écrire. Elle peut même enseigner tout juste le contraire avec nos méthodes de mot-à-mot baroque. Je vous renvoie là-dessus à une causerie fort suggestive de M. l'abbé Camille Roy que vous trouverez dans le *Bulletin du Parler français*, 1908-1909, pp. 185, 186.

Il est incontestable aussi qu'il faut tenir compte, dans le choix des sujets et des genres de composition, de la condition intellectuelle de l'élève, de ses expériences acquises, de sa connaissance de la langue.

D'où, si la composition doit marcher parallèlement avec les explications d'auteurs, les premiers essais doivent-ils avoir pour objet d'augmenter le vocabulaire et d'initier à la construction de la phrase et du paragraphe. A cette fin, l'on pourrait, en *Cinquième* ou en *Sixième*, pour utiliser à mesure les leçons de choses, demander aux jeunes élèves une série de petits essais où devraient entrer les derniers termes de la leçon.

On pourrait encore, surtout pour les élèves de *Troisième* et de *Quatrième*, avoir recours aux exercices de stylistique. Vous en trouverez d'excellents spécimens dans l'*Enseignement chrétien*, de 1903, sous la signature de M. Pradin. Je sais bien que ce sont là des « recettes », des « ficelles ». Mais, au début de tout art, n'y a-t-il pas un métier, une technique ? Et faut-il tant mépriser l'expérience ancienne après le brillant insuccès des nouvelles méthodes sorbonniaques ? Tous ces exercices : comparaisons de textes abstraits et de textes colorés, exercices d'assouplissement, d'imitation (calque, transposition, pastiche), s'ils sont bien conduits et ne dépassent jamais au regard de l'élève l'importance d'un exercice, peuvent apprendre à construire, à équilibrer une phrase et à la modeler sur les exemples des maîtres.

Ces exercices se compléteraient naturellement par d'autres plus personnels et voici le programme que trace M. l'abbé Chartier dans *Le Collégien* d'octobre, 1909, p. 139 : On confiera « au professeur de *Quatrième* (méthode) l'étude et l'application du style épistolaire. La narration et la description composeraient le programme de *Troisième* (versification). En *Seconde*, on garderait ainsi toute liberté pour s'exercer à l'analyse, à la critique et à la dissertation proprement littéraire. A la Rhétorique ou *Première* seraient réservés le discours et la dissertation morale. Quant aux classes de philosophie, elles sont d'avance désignées pour la dissertation philosophique. Une dissertation mensuelle d'histoire, dont le sujet concorderait avec le programme de chaque classe, compléterait heureusement cet ensemble d'exercices ».

Ce programme, complété par le précédent, a le grand avantage, croyons-nous, de s'adapter exactement aux conditions intellectuelles de l'élève, aux stades du cours classique. Nous savons, par la *Pratique du Ratio*, que les premières années doivent être employées à l'enrichissement de l'esprit par la mémoire ; les années du milieu

au développement des facultés esthétiques par l'étude de la littérature ; et les dernières, au développement de la raison abstraite par les abstractions de la philosophie et des sciences. Toujours cependant, il faut savoir se restreindre aux sujets pour lesquels l'élève aura des idées et certaines expériences personnelles. On ne donne pas à décrire des paysages exotiques ni des états d'âme bien au dessus ou bien en dehors de la condition d'un collégien, v. g. : Les émotions de Robespierre dans la charette de la guillotine, ou celles de Socrate au moment de boire la cigüe.

Il ne reste plus qu'à déterminer plus exactement les divers genres de composition qu'il convient de proposer aux élèves de littérature. Les *Etudes* des Pères Jésuites, livraison du 20 octobre 1909, donnaient ces quelques précisions : « Il faut : 1° à peu près supprimer les dissertations d'histoire littéraire ou d'histoire politique ; 2° faire une part, mais assez restreinte, à la dissertation de critique littéraire ; 3° faire la part assez large aux dissertations des sujets de morale ; 4° remettre en honneur la narration et la description ; 5° faire la part beaucoup plus grande qu'on ne l'a faite jusqu'ici à l'analyse littéraire (cité par l'*Enseignement chrétien*, décembre 1909, p. 598) ».

L'on peut s'en tenir, croyons-nous, à ce programme qui nous vient des plus illustres maîtres. Tout au plus demanderions-nous grâce pour la dissertation d'histoire politique qui, appliquée à notre histoire canadienne, peut faire entrer plus avant nos élèves dans l'histoire nationale et servir ainsi à l'éducation patriotique nécessaire et urgente. Nous plaiderions de même en faveur d'un usage, modéré cependant, de la dissertation littéraire. S'il faut en croire quelques-uns de nos meilleurs maîtres, la dissertation littéraire, restreinte dans ses sujets de façon à supprimer le recours aux manuels et aux ouvrages de critique, fournirait un remède excellent au boursoufflage de l'*écriture* canadienne. Elle corrigerait les inconvénients du discours qu'on accuse de pousser au pathos et au verbiage, et elle lui laisserait toute sa valeur éducative.

Le discours ! le vieux discours classique « qui fait des penseurs », qui « fait aussi des artistes », qui « fait surtout de bons Français et des honnêtes gens » (voir Préface de Germain Arnaud, *Recueil méthodique de compositions françaises*), nous y tenons tous, n'est-il pas vrai ? et il faut l'ajouter résolument au programme du pédagogue des *Etudes*. C'est un genre littéraire, et dont on use puisqu'on en abuse. Le discours alternant avec l'analyse littéraire ou le devoir de lecture en Rhétorique, et l'analyse littéraire alternant en Seconde avec la narration, la lettre ou la description, voilà, à notre avis, ce

qui atteindrait bien près de la perfection. Voici comme il sera facile d'arranger cette alternance.

Fréquence des compositions

Et d'abord, — est-ce une opinion téméraire ? — je me permets de penser qu'une composition tous les quinze jours, j'entends une vraie composition où tout est rédaction —, suffit amplement à exercer les élèves. Est-on sûr, si elles sont plus fréquentes, d'échapper au danger du verbiage, du ressassement des mêmes pauvretés ? Personne de nous ne voudrait se soumettre à ce système de fatal épuisement. Les élèves, n'ayant point le loisir de renouveler leurs provisions d'idées encore si modestes ni d'étendre leur vocabulaire toujours si restreint, ne peuvent que se traîner déplorablement sur d'insipides clichés. En Allemagne, dans les gymnases, on ne donne que 5 à 6 compositions par année. Or, une composition par quinzaine — ce qui est la mesure dans un grand nombre de lycées de France —, cela fait déjà 18 à 20 compositions par année scolaire. Donc, le professeur donne un sujet de composition le lundi ; les cahiers lui reviennent le samedi suivant ; puis, c'est la semaine de repos, ou plutôt, la semaine de l'analyse littéraire, ou, plus exactement, du devoir de lecture. Le professeur désigne une œuvre de maître, soit une tragédie, un sermon, une oraison funèbre, un chapitre de La Bruyère, etc., etc. Il pose ensuite un certain nombre de questions, précises, bien combinées, et qui forceront l'élève, pour y répondre, à une lecture attentive, pénétrante, analytique de son texte. Seulement le professeur spécifiera toujours qu'il n'exige aucun effort considérable de forme ; il veut un compte-rendu, l'analyse sommaire, en termes justes, et abstraits autant que possible, d'un texte étudié avec soin. Ce sera comme un plan d'analyse ou de dissertation littéraire. Un exemple : vous donnez comme devoir de lecture, le chapitre *De la Chaire*, dans les *caractères* de La Bruyère. Vous direz à vos élèves : « dites-moi : 1° quels sont les travers signalés par La Bruyère, et quel est par conséquent l'état de la prédication vers la fin du 17e siècle ; 2° quelles sont les idées du moraliste sur la nature de la prédication et quelle est la justesse de ces idées ?»

Rien de plus facile que de faire *adonner* le devoir de lecture tantôt avec la leçon de préceptes, tantôt avec la leçon d'histoire littéraire. Je suppose qu'il est question en classe de style épistolaire ; vous donnez comme devoir l'étude de quelques-unes des lettres les plus caractéristiques de Madame de Sévigné. A propos des notions d'éloquence sacrée, vous donnez le chapitre de La Bruyère

déjà signalé, un sermon de Bourdaloue, une oraison funèbre, les *Dialogues de l'éloquence* ou le projet de rhétorique dans la *Lettre sur les occupations de l'Académie.* A propos de poésie lyrique, vous donnez *Napoléon II*, *Waterloo*, *Le Cor*, les *Nuits de Musset* (morceaux choisis du P. Procès, IIIe série). A propos de tragédie, l'analyse d'une tragédie de Corneille, de Racine, ou l'analyse d'un caractère. A propos d'éloquence académique, le *Discours sur le style*, etc., etc.

Il faudrait encore ici se conformer aux conditions intellectuelles de l'élève. En Belles-Lettres, on s'en tiendrait de préférence aux narrations, aux récits, aux fragments d'épopée : *Chanson de Roland*, *Fables de La Fontaine*, *Lettres*, *Caractères.* En Rhétorique, l'on passerait au théâtre classique, aux *Sermons*, au *Petit Carême*, aux *Oraisons funèbres.* Les professeurs trouveront, à propos du choix des textes classiques à proposer à leurs élèves, de très judicieuses réflexions dans les *Essais sur la littérature contemporaine* de M. Brunetière où il est question de l'organisation de l'enseignement secondaire français.

Ces sortes de travaux supposent nécessairement la bibliothèque de classe, ou la possession par les élèves d'une petite collection des principaux chefs d'œuvre de la littérature classique. Ils ont déjà entre les mains le *Théâtre classique*, les *Morceaux choisis d'éloquence* et les *Oraisons funèbres.* Il sera facile de compléter leur collection avec de petites éditions à bon marché, fallût-il aider les plus pauvres au jour des distributions de prix.

Un des grands avantages du devoir de lecture ainsi organisé sera de donner à nos élèves, à condition de les soumettre à ce régime pendant les deux années de littérature, en plus d'une méthode très suggestive de lecture, une connaissance très satisfaisante des principaux chefs d'œuvre de la littérature.

Il va de soi que tous ces travaux, devoirs de lecture, quelques dissertations ou discours, doivent être habilement gradués, de manière à aiguillonner les facultés de l'élève. Si l'on a d'abord donné l'étude d'un caractère dramatique, on demandera, la semaine suivante, une comparaison de caractères ; après l'étude d'une tragédie, on demandera la comparaison de deux tragédies ; après un discours où la démonstration n'est faite que par narrations ou tableaux, où l'élève n'a eu qu'à exploiter les aptitudes de vision et d'imagination développées en lui par la pratique de la narration et de la description, viendra le discours de démonstration par raisonnements, avec exploitation d'une matière historique.

Il sera bon — on nous permettra peut-être de nous arrêter à ces détails ? — de dicter le sujet de composition au lieu de le donner oralement. La dictée obligera le professeur à l'écrire, donc à le mieux circonscrire, à le mieux préciser. Peut-être aussi sera-t-il de bon profit d'obliger les élèves à remettre leur plan quand il s'agit d'une dissertation ou d'un discours. On pourra même, à la dernière minute et sans avertissement préalable bien entendu, leur imposer la remise de leur *brouillon*, afin de surprendre sur le fait leurs méthodes de travail et d'en corriger les faiblesses.

Correction et compte rendu

Il y a la correction à sa chambre et le compte rendu en classe. L'une et l'autre doivent, à mon humble avis, s'inspirer des deux principes suivants : 1° les corrections doivent porter sur la forme (vocabulaire, grammaire, style, structure de la phrase et des paragraphes), mais elles doivent porter avant tout sur les valeurs intellectuelles : richesse et justesse des idées, vigueur de la composition. Il importe que les élèves prennent tout de suite l'impression que la composition n'est pas seulement un jeu de plume, mais un travail d'intelligence et de pensée au premier chef ; 2° la correction n'a point pour but unique de signaler les défauts, mais aussi d'éveiller, de diriger et d'encourager le talent ; elle doit donc, à côté des méprises et des fautes, signaler, au moins sobrement, les qualités et les trouvailles heureuses.

A sa chambre, le professeur écrit, en marge de la copie, ses annotations et ses corrections, à mesure que la copie l'exige. Puis, dans une note générale, il condense et résume ses observations. Qu'il évite les formules vagues ou banales qui n'apprennent rien à l'élève, les formules monotones qui se répètent avec l'assiduité d'une étiquette sur la même marchandise. Efforçons-nous d'aller tout droit au vice fondamental de la composition ; que chaque élève sache bien en quoi il a manqué et vers quelles améliorations il doit faire effort.

Le compte rendu en classe est l'exercice pratique par excellence. Le professeur est mieux qu'un censeur ; il est un maître : donc un guide et un éveilleur de talents. A lui de savoir ouvrir à ses disciples le monde des idées, des sentiments et des images. Il relit donc le sujet de composition ; puis, oralement, il refait le travail d'invention, de disposition, et même, s'il a quelque facilité verbale, celui d'élocution. Puis, à l'aide d'une petite feuille où à sa chambre il a noté ces choses, il donne connaissance des défauts les plus caractéristiques et les

plus générales. Il commence encore cette fois par des remarques de fond, puis il passe à la forme et va même jusqu'à la grammaire. Rien n'est plus avantageux, même à des Rhétoriciens, que cette petite revue grammaticale où l'on fait le relevé des principaux solécismes que l'on fait suivre de l'explication de deux ou trois règles de grammaire plus spécialement violées. Enfin le professeur peut terminer par la lecture de la meilleure copie de la semaine. Cette lecture est un encouragement au talent et au travail, et elle devient pour tous une leçon pratique.

C'est notre avis que la composition ainsi pratiquée dans nos classes devrait affiner les esprits et perpétuer les bonnes traditions de la culture et de la langue françaises.

L.-A. Groulx, ptre,
professeur au Collège de Valleyfield.

RÉSUMÉS DES EXPOSÉS DE LA DEUXIEME COMMISSION

L'Enseignement littéraire

M. l'abbé F.-Z. Decelles (Saint-Hyacinthe), rapporteur, expose que, pratiquée avec méthode, l'explication des auteurs est un excellent moyen de formation intellectuelle.

Une des fins immédiates de l'enseignement secondaire est d'habituer l'élève à réfléchir, à saisir les réalités sous l'enveloppe des mots, à relier les idées entre elles et à mettre de l'ordre dans ses connaissances.

Le moyen le plus efficace d'apprendre, avant l'étude de la philosophie proprement dite, à s'intéresser aux idées, à raisonner, à composer un ensemble, logiquement et fortement, sur un sujet donné, c'est l'analyse des modèles. Ce que les génies ont poussé à une si haute perfection, il est bon d'essayer de le reproduire à leur école : il en va de même dans tous les arts. Non seulement la raison, mais aussi les autres facultés littéraires de l'élève se développent simultanément par l'explication bien faite des auteurs classiques.

Si l'on veut que cette explication produise tous ses effets éducateurs, il faut la faire avec méthode, c'est-à-dire avec ordre et clarté :

a) Tout d'abord, il importe souverainement de bien comprendre le texte : c'est l'étude grammaticale.

b) Nous devons ajouter à l'étude du sens, au moins de temps en temps, tout un groupe d'explications qui portent sur le fond des choses et que l'on peut appeler le commentaire historique, géographique et moral. Quelques remarques faites sur la *Mort de Laocoon*, ch. II de l'Énéide, donnent un aperçu de ce que pourrait être ce commentaire.

c) Enfin, un commentaire littéraire éveillerait chez l'élève le sens critique et le goût du beau. — Il serait bon d'exercer les jeunes gens à découvrir par eux-mêmes la plupart des remarques à faire.

Quelques suggestions d'ordre pratique : 1° Avant les classes de Seconde et de Rhétorique, l'explication des textes ne saurait dépasser une simple préparation à la méthode que l'on vient d'indiquer et qui ne se pratiquerait avec fruit, nous semble-t-il, que dans ces deux classes principales de Lettres. 2° Ébauche proposée d'un programme d'auteurs classiques à expliquer dans les classes de Rhétorique et de Seconde. 3° Cette matière, d'ores et déjà enseignée dans nos classes, mais nouvellement inscrite au programme du baccalauréat, appellerait un examen collégial auquel on pourrait accorder TROIS points, pris *deux* de l'Histoire Universelle et *un* autre de l'Histoire littéraire. 4° Manuels à consulter.

M. l'abbé L.-A. GROULX (Valleyfield), rapporteur.

I. Valeur éducative de la composition française

A) Comme moyen de contrôle d'ordre intellectuel et moral. Par elle, l'on peut suivre l'efficacité de son enseignement ; l'on s'assure du progrès de l'élève ; par un peu d'*humanisme*, l'on pénètre même jusque dans son âme.

B) Comme méthode de développement personnel :

a) Par le travail de l'invention ; *b)* par le travail de la disposition ; *c)* par le travail de l'élocution, l'élève acquiert la vraie culture *formelle* de l'esprit ; aucun exercice ne sollicite autant toute l'activité intellectuelle et ne stimule à un égal degré le travail harmonique des facultés.

II. Organisation pratique de la composition dans les diverses classes.

A) Nécessité de la composition dans toutes les classes :

a) Difficulté de l'art d'écrire ; *b)* Insuffisance à cette fin des autres exercices.

B) Choix des sujets et des genres de composition.

a) Condition à observer : qu'il faut tenir compte des dispositions intellectuelles de l'élève ; *b)* Programme général : exercices de stylistique (pour les classes inférieures) ; exercices de composition. *c)* Programme particulier pour les élèves de littérature : un programme proposé par les *Etudes.* Ce qu'il faut en penser.

C) Fréquence des compositions : 1° semi-mensuelle ; 2° alternance avec le devoir de lecture.

D) Correction : *a)* Principes dont la correction doit s'inspirer : qu'avant tout elle doit apprécier dans la composition les valeurs intellectuelles. Qu'elle ne doit pas être seulement négative.

b) Méthode : qu'il faut des annotations marginales; et une appréciation d'ensemble.

E) Compte rendu en classe.—a) Reprise orale du sujet : invention, disposition, élocution ; *b)* Correction orale : fond ; forme : stylistique, grammaire.

Rapport du Secrétaire de la deuxième Commission

A l'assemblée générale, M. l'abbé Lionel Lemieux (Chicoutimi), secrétaire de la deuxième commission, a présenté le compte rendu suivant du travail de cette Commission :

Les travaux de cette Commission ont pour objet « l'enseignement littéraire dans nos classes » *a)* par l'explication des auteurs classiques ; *b)* par la composition française.

M. le Chanoine Decelles, supérieur du Séminaire de Saint-Hyacinthe, présente l'explication des auteurs classiques (grecs, latins et français) comme un excellent moyen de formation intellectuelle, très propre à développer toutes les facultés de l'âme, la raison surtout. « C'est le plus efficace moyen, dit-il en substance, d'intéresser aux idées les élèves de nos classes de lettres, de les habituer

à réfléchir, de leur apprendre à raisonner, à mettre de l'ordre dans leurs connaissances et à composer des ensembles logiques et puissants.» Mais, pour que cet exercice littéraire produise tous ses fruits, il faut qu'il soit fait avec ordre et clarté : que l'on s'applique d'abord, par l'étude grammaticale des mots et des phrases, à bien faire comprendre le sens du texte ; qu'on ajoute à cette première étude des explications appropriées qui portent sur le fond des choses (commentaire historique, moral, géographique, mythologique, etc.); qu'enfin, par des observations d'ordre littéraire, on cherche à éveiller chez les élèves le sens critique et le goût du beau.

M. le Chanoine Decelles fait ensuite quelques suggestions pratiques : 1° Il est d'avis qu'avant les classes de Seconde et de Rhétorique, l'explication des textes ne saurait dépasser une simple préparation à la méthode qu'il vient d'indiquer. 2° Il soumet à l'étude du Comité permanent l'ébauche d'un programme d'auteurs classiques à expliquer dans les classes de Seconde et de Rhétorique. 3° Il propose que l'explication des auteurs soit inscrite au programme du baccalauréat collégial. 4° Il indique quelques bons manuels de consultation pour l'explication des auteurs : Rudler, Gazier, etc.

Le rapport de M. le Chanoine Decelles est favorablement accueilli par tous les membres de la Commission. Il n'est fait de réserve que sur le point de savoir s'il convient de restreindre à la Seconde et à la Rhétorique l'explication des auteurs. M. le Chanoine Lahargou estime que cet exercice doit être commencé de bonne heure. « Le tout, dit-il, est de proportionner les explications au développement intellectuel des élèves.» L'opinion de M. le Chanoine Lahargou semble généralement admise.

S. G. Mgr Roy, président d'honneur de la deuxième Commission, exprime le désir qu'on habitue les élèves, même les plus jeunes, à expliquer le sens des mots français et qu'on s'applique de toute façon à les mettre en possession d'un vocabulaire un peu plus riche que celui dont dispose la généralité de nos hommes instruits.

Le R. P. Hébert, supérieur du Collège de Saint Laurent, attire l'attention de MM. les professeurs sur l'importance d'exercer les élèves, au cours des explications d'auteurs classiques, à choisir entre les divers mots synonymes qu'on leur propose, afin de les habituer à la propriété des termes.

MM. les abbés C. Roy et Em. Chartier recommandent, pour l'explication des auteurs classiques français dans les classes inférieures, les excellents manuels récemment publiés par M. l'abbé Calvet et M. Vianey. M. le Chanoine Lahargou ajoute que l'Alliance offre aux jeunes élèves des éditions préparées spécialement

pour eux, telles que les « Fables de Fénelon », les « Morceaux Choisis de Buffon », « l'Esther de Racine », etc.

M. le président prie ensuite M. le Chanoine Decelles de lire les vœux qu'il soumet à l'approbation de MM. les membres de la deuxième Commission. M. l'abbé C. Roy propose qu'à ces trois vœux il en soit ajouté un quatrième, à savoir : que l'explication des auteurs français commence dès les premières classes du cours classique.

Cette proposition est unanimement acceptée.

Le reste de la séance est consacré à « la composition française ». M. l'abbé Groulx, de Valleyfield, présente sur ce sujet une étude où il expose en premier lieu « la valeur éducative de la composition française, comme moyen de contrôle et comme méthode de développement personnel.» Puis, il décrit, telle qu'il la comprend, l'organisation pratique de la composition française dans les diverses classes quant au choix des sujets, à la fréquence des devoirs et aux principes dont les professeurs doivent s'inspirer dans la correction écrite et orale des compositions.

Les vues de M. l'abbé Groulx ne soulevèrent aucune discussion sérieuse.

Au sujet des annotations, on paraît convenir, avec M. l'abbé C. Roy, qu'il vaudrait mieux peut-être n'inscrire en marge que les défectuosités du plan ; quant aux imperfections de style, on trouve préférable d'en dresser seulement une liste et de la signaler à l'attention de la classe.

M. l'abbé C. Roy rappelle l'importance de mettre de l'unité entre l'explication des auteurs et la composition.

M. l'abbé Laferrière, de Saint-Hyacinthe, exprime l'opinion que le sujet de la composition française doit être donné huit ou dix jours d'avance afin de favoriser les élèves laborieux.

TROISIÈME COMMISSION

ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE

Exposé du Rapporteur

Exposé unique : De l'enseignement des Mathématiques.

Rapporteur : M. l'abbé Alexandre Maltais (Sherbrooke).

L'on a dit bien des fois et avec raison que les études classiques ne sont pas destinées à faire des savants, mais à donner à l'élève l'aptitude à devenir savant ; c'est-à-dire lui fournir la préparation convenable pour l'étude des spécialités. Il suit de ce principe que nos Collèges et nos petits Séminaires affiliés doivent ouvrir toutes grandes les portes des Grands Séminaires et des Universités, soit pour les études théologiques, soit pour les cours de droit et de médecine, et faciliter l'entrée aux différentes écoles techniques, qui préparent au génie civil, à l'arpentage, au génie forestier et à l'industrie.

L'élève qui a terminé avec succès un cours classique complet devrait donc être capable de suivre sans autre préparation supplémentaire tous les cours universitaires ; en d'autres termes, l'enseignement secondaire devrait être une préparation adéquate à l'enseignement universitaire à tous ses degrés.

Jusqu'ici, l'expérience a démontré que nos études philosophiques et littéraires atteignaient le but désiré ; mais notre enseignement mathématique correspond-il aux besoins actuels ?... Très souvent, même nos élèves bacheliers sont obligés de faire une année de préparation avant d'être admis à suivre les cours des écoles techniques, polytechniques et industrielles.

(a) Notre enseignement mathématique ne semble pas correspondre à celui que l'on donne actuellement en France pour la préparation au baccalauréat ès-lettres. Le programme français comprend l'étude au moins sommaire des propriétés des nombres, le calcul des approximations, la discussion des équations jusqu'au second degré inclusivement, quelques questions de maximum et de minimum, etc.

(*b*) Il ne paraît pas non plus correspondre à celui que donnent les institutions anglaises d'enseignement secondaire, tant en Angleterre qu'en Canada. Pour s'en convaincre il suffit de consulter le programme de l'examen d'admission à l'étude du génie civil à l'Université McGill. Il est question de permutations, de binôme de Newton, etc.

(*c*) Il ne prépare peut-être pas suffisamment les élèves pour l'admission à nos propres écoles spéciales régies par l'Université, tandis qu'il devrait en être le préambule naturel.

Une modification s'impose. Tous en reconnaissent la nécessité, mais plusieurs la croient impraticable, alléguant l'insuffisance du temps présentement alloué à l'enseignement des mathématiques. Nous ne partageons pas tout à fait cette opinion. Nous ne demandons pas tant une augmentation qu'une nouvelle orientation.

(*a*) Une foule de problèmes de pur calcul, rébus et casse-têtes pour la plupart, rapportent aux élèves peu ou point de profit pratique et ne contribuent guère à la formation intellectuelle. Qu'on leur substitue des démonstrations, des discussions de problèmes généraux ; celles-ci iront très bien à l'esprit des élèves, déjà entraînés par la dissertation philosophique, et seront pour eux l'application immédiate et rigoureuse des lois de la logique.

(*b*) Notre enseignement est peut-être un peu indigeste, en algèbre surtout. Il ressemble assez à une collection arbitraire ou tout au moins empirique de procédés qu'on apprend trop souvent de mémoire sans en saisir l'enchaînement logique. L'étude des questions proposées dans le programme ci-joint comblerait les vides qui séparent ces différentes notions, jetterait un jour nouveau sur les parties actuellement enseignées, en rendrait les règles plus simples et partant plus faciles à retenir. Par exemple, la division d'un polynôme entier en X par un monôme, les propriétés des racines de l'équation du second degré, etc.

C'est appuyé sur ces considérations, confirmées par l'expérience de chacun, que nous proposons l'adoption du programme ci-après, préparé par Monsieur l'abbé Georges Desjardins de concert avec Monsieur Fyen et déjà sanctionné en principe lors du congrès de 1911.

Alex. Maltais, ptre.
Professeur au Séminaire de Sherbrooke.

PROJET DE RÉFORME DU PROGRAMME DES MATHÉMATIQUES

ALGEBRE

1° Loi de formation du quotient de la division d'un polynôme entier en x par un binôme $x—a$ (explication).

2° Décomposition d'un polynôme entier en x en ses facteurs premiers (démonstration, opérations).

3° Principes relatifs aux inégalités du 1er degré (énoncé).

4° Discussion des équations du 1er degré à une inconnue de la forme $ax+b=0$, et à deux inconnues de la forme

$$\begin{cases} (1) & ax+by=c \\ (2) & a'x+b'y=c' \end{cases}$$

5° Manière de former les racines de l'équation du 2e degré de la forme $x^2+px+q=0$, et de la forme $ax^2+bx+c=0$.

6° Discussion de l'équation du 2e degré de la forme $x^2+px+q=0$, et de la forme $ax^2+bx+c=0$.

7° Propriétés des racines de l'équation du 2e degré de la forme $ax^2+bx+c=0$, et de la forme $x^2+px+q=0$.

8° Transformation de l'expression $\sqrt{A}+\sqrt{B}$ en une somme de radicaux simples de la forme $\sqrt{x}+\sqrt{y}$ (démonstration).

9° Résolution des inégalités du 2e degré de la forme $ax^2+bx+c \rightarrow 0$, ou $ax^2+c \rightarrow 0$ (explication des principes, exercices).

10° Résolution des équations à une inconnue supérieure au 2e degré, mais dont les racines s'obtiennent assez facilement par la décomposition des polynômes en facteurs premiers (opérations).

Telles sont les équations :

$$x^6—1=0$$
$$x^6+1=0$$
$$3x^3-13x^2+13x-3=0$$
$$x^4-2x^3-21x^2+22x+40=0.$$

GÉOMÉTRIE

1° Triangles sphériques (définition, manière d'évaluer les parties d'un triangle sphérique).

2° Dans tout triangle sphérique un côté quelconque est plus petit que la somme des deux autres et plus grand que leur différence (dém.).

3° Propriétés générales des triangles sphériques (énoncé).

TRIGONOMÉTRIE

1° Formules générales d'arcs ayant une même origine et des extrémités associées (Voir « Éléments de trigonométrie rectiligne, par F. J., pages 12 à 15).

2° Signes et variations des lignes trigonométriques, quel que soit le quadrant dans lequel l'arc se termine.

3° Relations entre les lignes trigonométriques des arcs qui diffèrent d'un nombre entier de circonférences, des arcs supplémentaires, des arcs qui diffèrent d'une demi-circonférence, des arcs égaux et de signes contraires, des arcs qui diffèrent de 2.

4° Principales transformations des cinq formules fondamentales concernant les lignes trigonométriques d'un même arc.

5° Addition, multiplication et division des arcs.

6° Transformer en un produit 1° une somme ou une différence de sinus ou de cosinus, 2° une somme ou une différence de tangentes.

7° Emploi des angles auxiliaires (notions générales).

8° Équations trigonométriques du 1er et du 2e degré (quelques exercices).

9° En outre des formules déjà établies par les trois théorèmes du programme actuel, apprendre aux élèves et exiger d'eux l'établissement et les transformations des principales formules employées dans la résolution des triangles, entre autres les suivantes :

$$a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \text{ Cos A.}$$

$$\frac{tg\,\frac{A-B}{2}}{tg\,\frac{A+B}{2}} = \frac{a-b}{a+b}$$

$$tg\,\frac{A}{2} = \sqrt{\frac{(p-b)\,(p-c)}{p\,(p-a)}}$$

$$tg\ \frac{B}{2} = \sqrt{\frac{(p-a)\ (p-c)}{p\ (p-b)}}$$

$$tg\ \frac{C}{2} = \sqrt{\frac{(p-a)\ (p-b)}{p\ (p-c)}}$$

$$S = \sqrt{p\ (p-a)\ (p-b)\ (p-c)}$$

$$tg\ \frac{A}{2} = \frac{r}{p-a}$$

$$tg\ \frac{B}{2} = \frac{r}{p-b}$$

$$tg\ \frac{C}{2} = \frac{r}{p-c}$$

Note : r = le rayon du cercle inscrit.

RÉSUMÉ DE L'EXPOSÉ DE LA TROISIEME COMMISSION

M. l'abbé Alex. Maltais (Sherbrooke), rapporteur, expose que nos Collèges et nos Petits Séminaires doivent donner un enseignement qui permette à nos élèves de passer de plein-pied dans les Facultés de l'Université ou dans les Écoles spéciales techniques ou de génie.

Notre enseignement littéraire et philosophique répond à ce besoin. L'enseignement des mathématiques ne correspond pas assez aux besoins actuels. La nécessité d'une réforme fut admise en principe au Congrès de 1911.

Notre enseignement des mathématiques est inférieur à celui que l'on donne en France pour l'examen du baccalauréat ès-lettres; inférieur à celui que donnent les institutions anglaises d'enseigne-

ment secondaire, tant en Angleterre qu'au Canada. Il ne prépare pas suffisamment à l'admission dans les écoles spéciales régies par l'Université Laval elle-même.

Ce n'est pas une augmentation de programme qu'il faut, mais une nouvelle orientation. Mettre de côté une foule de problèmes, de rébus et de casse-têtes à peu près inutiles à la formation intellectuelle des élèves ; leur substituer des démonstrations, des discussions de problèmes généraux. Notre enseignement est indigeste, en algèbre surtout ; il manque d'enchaînement logique.

Conclusion : adopter le programme préparé, après le Congrès de 1911, par M. l'abbé Georges Desjardins et M. Fyen.

RAPPORT DU SECRÉTAIRE DE LA TROISIEME COMMISSION

A l'assemblée générale, M. l'abbé Armand Chaussé (Saint-Jean), secrétaire de la troisième Commission, a présenté le compte rendu suivant du travail de cette commission :

Les séances de la troisième Commission avaient pour objet l'enseignement des Mathématiques.

Deux réunions ont été tenues : dans l'une, celle de la matinée, plus longue, l'on s'est occupé de considérations générales provoquées par l'exposé ; dans l'autre, plus courte, celle de l'après-midi, on s'est attaché surtout à l'adoption du projet de réforme en le discutant question par question après avoir considéré l'ensemble.

***

Quelles furent les vues principales échangées pendant la première séance ?

A l'affirmation que nos Maisons affiliées doivent donner un enseignement qui permette à nos élèves de passer de plein-pied dans les écoles spéciales, techniques ou de génie, plusieurs membres voient de sérieuses objections.

Allons-nous admettre en principe que nous devrons toujours modifier nos programmes dans le sens des écoles spéciales et surtout de Polytechnique ? L'École Polytechnique par exemple a changé son

programme d'admission ces toutes dernières années ; elle le changera peut-être encore dans un avenir rapproché. Les directeurs de cette maison veulent en faire de plus en plus une école vraiment Polytechnique ; ils seront peut-être amenés à exiger encore et toujours de nouvelles modifications de nos programmes.

Quelqu'un fait remarquer que ces messieurs de Polytechnique sont bien d'avis que nous devons conserver à notre enseignement son caractère désintéressé ;

que, tout les premiers, ils regretteraient l'introduction de quoique ce soit qui pût être cause de déformation ;

que, ce que l'on nous demande, est beaucoup moins une augmentation qu'une orientation nouvelle, une adaptation au moins partielle ;

et enfin, que, si les Collèges entraient dans cette voie, les écoles de spécialisation se montreraient probablement bienveillantes et tiendraient compte de l'inconvénient qu'il y a pour nous à changer souvent les programmes.

Tout en rendant hommage à ces bonnes dispositions, quelques membres de la Commission le font observer : nous n'avons pas assez l'assurance que les écoles spéciales s'en tiendront à leur demande actuelle ; d'ailleurs, c'est une question qui, bien qu'elle soit importante, doit être ici secondaire et nous devons nous préoccuper avant tout de ce qui tend principalement à la formation générale de l'intelligence.

Avons-nous des réformes à souhaiter dans ce sens ? La Commission, à l'unanimité, pense que oui.

Notre enseignement semble trop s'attarder aux questions de pratique pure et simple, à l'exclusion des démonstrations et des discussions de problèmes généraux.

Aux examens, on demande trop souvent de simples applications de formules apprises par cœur ou que l'élève trouve facilement à côté des tables de logarithmes.

La réforme devrait insister surtout sur la place à donner à la théorie. La Commission croit qu'il existe une formation de l'esprit par une bonne méthode d'enseignement mathématique, que les avantages de réflexion, de précision, de jugement et de raisonnement, fruits de cette méthode bien appliquée, sont incontestables et que c'est dans ce sens que doit se faire l'orientation.

Les moyens d'atteindre ce but seraient tout simplement la mise à profit de notre programme actuel et la transformation des questions posées aux examens du baccalauréat.

Nous n'avons pas encore fait rendre à notre programme tout ce qu'il pouvait donner. Appliquons-le dans le sens où il a été

conçu. Faisons plus large la part de la théorie, des démonstrations de formules, en y ajoutant par exemple quelques questions du projet proposé.

Enfin, la Commission est d'avis que l'on mette de côté tout ce qui n'est que casse-tête, artifices, problèmes subtils. Ils nous enlèvent un temps précieux pour la formation générale.

Plusieurs autres questions furent touchées, en passant ; la Commission ne croit pas que ces questions doivent fixer son attention pour le moment.

***

La séance de l'après-midi fut courte. On y discuta quelques questions de technique à propos du projet de réforme et l'on procéda à l'adoption des vœux propres à cette Commission.

QUATRIÈME COMMISSION

TRAVAIL ET DISCIPLINE

Exposés des Rapporteurs

Premier exposé : Moyens généraux d'émulation.

Rapporteur : M. l'abbé François Pelletier (Québec).

Tous les éducateurs comprennent l'importance du travail des enfants. Ils savent que, s'ils ne parvenaient pas à le mettre en honneur dans nos maisons, elles n'auraient guère de raison d'exister. En effet, elles doivent faire l'éducation de l'enfant, c'est-à-dire l'instruire, l'élever, le cultiver. Or comment atteindre ce but sans son concours personnel ? Toute créature intelligente et libre est essentiellement destinée à l'action. L'action nourrit, exerce, fait la force et la vie. L'oisiveté, c'est l'anéantissement et la mort,

dans la formation intellectuelle, autant, sinon plus, qu'en toute autre chose, l'éducation de l'enfant n'est donc possible, et elle n'est parfaite, que dans la mesure où il veut et peut y concourir lui-même.

Aussi tous les efforts se portent-ils à exciter et à soutenir son travail. Chacun semble y mettre tout son savoir-faire. Malgré ce zèle cependant, les plaintes sont fréquentes contre l'apathie des élèves. Elles viennent un peu de toutes les maisons. Naturellement on voudrait y remédier. Quels en sont les moyens ? — Nous ne parlerons ici que des plus répandus, certain qu'on en connaît des centaines d'autres, et de plus efficaces probablement. Car un maître qui a l'expérience des enfants, qui connaît son métier, a vite fait de trouver ceux qui conviennent à sa classe et à chacun de ses élèves : il en invente sans le savoir. Ce qui reste certain, c'est qu'on ne s'en passe pas absolument.

I. PRINCIPES GÉNÉRAUX

I. AVOIR FOI DANS LES ENFANTS

Dans notre intérêt comme dans celui de l'enfant, commençons par ne pas désespérer de lui. Sans doute, nous le savons, en général il aime peu la contrainte, l'immobilité, les efforts sérieux ; il est mou, léger, insouciant ; avec une volonté peu ferme, une imagination mobile, il a un goût prononcé pour l'indépendance. Mais il est sensible à la louange et au blâme comme au sentiment de l'honneur ; c'est dire qu'il est susceptible d'émulation, d'enthousiasme même ; il est vraiment impressionné par ce qui est beau et bon ; la curiosité, le désir d'apprendre, de savoir, lui est naturel. Nous avons tous expérimenté combien il est malléable ; on le forme à l'esprit religieux, à la piété filiale, à tous les dévouements. N'y aurait-il donc que le travail qui le trouverait désespérément apathique ?

II. LA DIRECTION GÉNÉRALE DE LA MAISON

Les moyens les plus naturels et les plus efficaces pour provoquer l'application à l'étude et la soutenir se trouvent assurément dans l'organisation même d'une maison. Elle comprend en résumé : une installation matérielle hygiénique et suffisamment confortable; la distribution exacte du temps entre les études, les classes et la récréation ; l'exemple de tous les maîtres appliqués au travail, l'attention des directeurs et du personnel tout entier à ce qui intéresse l'instruction et l'avancement de l'enfant, un plan général d'études où il n'y ait rien d'incohérent, de flottant, d'incertain ;

une délimitation fixée des classes, une éducation générale appuyée sur la docilité, l'honneur, l'élévation du niveau moral et religieux.

A cette direction générale s'ajoute l'action du maître en classe. Elle est prépondérante.

III. L'ACTION DU MAITRE

Il s'évertuera à rendre sa classe intéressante : il suffit d'y mettre de la vie et de la variété. Le temps en sera rigoureusement distribué : pas une minute ne doit rester inoccupée : les leçons, les explications, la correction des devoirs, la lecture auront leur place. Mais est-il essentiel qu'on trouve nécessairement la même matière tous les jours, à toutes les classes dans le même ordre et pour le même nombre de minutes ? N'y a-t-il pas mille manières d'interroger, de corriger les devoirs, d'intéresser par une lecture ?

Dès les premières classes, il trace le programme à suivre, le chemin à parcourir. Du travail de l'année, il fixe ce qui se fera chaque semestre, chaque mois. Il rappellera souvent où on en est, ce qui reste à faire. Rien n'anime les élèves à travailler comme de savoir qu'ils accomplissent la tâche assignée, qu'ils avancent. Il invitera à seconder son travail, fera comprendre et aimer ses desseins. En montrant le but, il montrera aussi les difficultés à vaincre, les nobles efforts à faire. Il ouvre ainsi accès aux heureuses ardeurs de l'enfance, à la bonne volonté, et fait monter le courage dans tous les cœurs. Que les enfants voient que rien ne lui échappe de la conduite, du travail, des négligences, du succès et des insuccès de chacun d'eux. Des louanges sûres et mesurées, le blâme zélé et charitable iront à n'importe qui les mérite. Il est essentiel que les enfants ne prennent jamais en défaut l'impartialité du maître et sa justice.

Cet intérêt porté à tous les élèves en général ne dispense pas le professeur d'avoir des attentions particulières pour tel ou tel élève. Il est des enfants de caractères, de tempéraments, d'éducations différents. Conduits comme tous les autres, ils ne travailleraient pas, se décourageraient. Le professeur doit les distinguer, les aider.

Si, prévenu de la sorte, entraîné, stimulé par son entourage, l'enfant reste apathique en face du travail, ne doit-on pas conclure qu'il est impropre à une culture intellectuelle sérieuse ?

En dehors de ces moyens généraux qui devraient se retrouver partout, il en est de particuliers qui contribuent puissamment à exciter l'émulation.

II. MOYENS PARTICULIERS

LE NIVEAU DES CLASSES

Nous connaissons tous par quel coup de maître Mgr Dupanloup, au Petit Séminaire de Saint-Nicolas, releva tout à la fois l'honneur, le prestige et la pratique du travail.

A peine quelques jours après la rentrée, en septembre, il se reconnaît dans une maison où classes et élèves sont inférieurs d'un degré, à peu d'exceptions près, au grade qu'ils occupent dans la hiérarchie scolaire.

Sa décision, aussi irrévocable que prompte, est immédiatement communiquée aux élèves. Toutes les classes répéteront l'année qu'elles viennent de terminer. Il n'y aura pas de Rhétorique. Puis, après examens et amples informations, sur une centaine d'élèves, vingt sont renvoyés pour incapacité ou non aptitude et, parmi ceux qui restent, plusieurs descendent, qui d'une, qui de deux classes. On ne laisse dans chaque classe que les élèves qui paraissent de force à arriver, à tour de rôle, bons premiers dans les compositions hebdomadaires. Du coup — et on le comprend — l'émulation et l'activité tinrent de la magie.

Pas besoin ici, probablement, d'un semblable balayage. Il n'est pas une de nos maisons, que je sache, où toutes les classes et tous les élèves soient inférieurs à un respectable niveau. Mais ne souffre-t-on pas, dans quelques-unes de nos institutions, de la présence de bon nombre d'enfants qui ne sont pas à la hauteur de leur classe ?

Or que font-ils dans nos collèges ? Ils sont les éteignoirs de toute émulation au travail, des entraves infrangibles à toute marche en avant. A cause d'eux précisément, leçons, explications d'auteurs, devoirs, en un mot tout le travail à faire est presque de moitié moins long, moins difficile que si tous les élèves étaient de très près de force égale. Et cependant, les derniers en ont encore trop, quand les premiers perdent leur temps à demi. Quant au professeur, dans ces conditions, il se tue à corriger en pure perte nombre de devoirs et, en classe, ses explications ennuient les uns qui n'en ont pas besoin et découragent ou laissent indifférents les autres qui croient tout effort inutile, parce qu'ils se savent incapables d'émerger.

Remède nécessaire et infaillible, croyons-nous : rétablir l'égalité naturelle des élèves d'une même classe. Elle dispense l'émulation à doses à peu près pareilles, comme les espérances de succès ;

elle rend de plus la vie intellectuelle très active : le travail peut presque doubler. De là encore les relations charmantes entre condisciples : il n'y a plus de place pour l'envie et la vanité. On n'est pas vain pour des succès qu'on ne doit qu'à la distraction d'un rival, et que dans tous les cas on sait ne pouvoir pas être permanents ; on n'est pas davantage jaloux de succès que l'on a conscience de pouvoir mériter demain. Et puis, il est encourageant aussi pour toute une classe de se voir également partager les prix et les récompenses de toutes sortes.

LES EXAMENS

Les examens sont un grand moyen d'émulation, une précieuse ressource pour provoquer autant que pour constater le travail ; mais à condition qu'ils soient faits sérieusement et bien préparés.

Professeurs et élèves doivent être ici sur leurs gardes. La préparation, par elle-même, est un temps de labeur, de fatigue ; et pourtant, rien de plus commun que la perte presque complète du temps durant la prétendue préparation aux examens ! Le maître croit connaître suffisamment la science de ses élèves et, sachant ce qui en est habituellement de l'activité de chacun, il ne compte plus qu'il obtiendra pendant ces deux ou trois semaines un travail qu'il demande en vain depuis des mois. L'élève, confiant sur le hasard ou l'indulgence du professeur, lassé parfois du semestre, flâne paresseusement au lieu de chercher à combler les lacunes journalières du terme.

Mais, même dans le cas où la préparation a été sérieuse, il faut de plus que l'examen constate bien la science, c'est-à-dire le travail des enfants. Et pour cela, quelle forme d'examen adopter ? Elle varie avec les maisons. Ici, on n'a qu'un examen oral ; là on exige l'examen écrit et l'examen oral ; ailleurs on se contente d'un examen écrit. Bien des enfants, par gêne ou par timidité, sont incapables d'un examen oral satisfaisant, ne se fît-il que devant deux ou trois examinateurs. Pour ceux-là au moins, l'examen écrit vaut mieux, et à tous, d'ailleurs, il donne plus de temps pour l'exercice de la mémoire et de la réflexion. Il paraît préférable à la plupart. Et dès lors, l'utilité est-elle grande d'un examen oral qui vient après ?

En tout cas, inutile d'ajouter que l'examen est purement illusoire, si les questions ne sont pas sérieuses, mesurées et suffisamment étendues. L'élève devra voir qu'il lui fallait préparer bien toute la matière. Il faut qu'il constate aussi lui-même la vérité,

l'impartialité et la justice impeccables des notes d'examen. Ce n'est jamais impunément qu'on supprime les faveurs ou les rigueurs annoncées.

Que la note exigée pour l'examen de passage soit digne d'attention et ne semble pas établie surtout dans l'intérêt des paresseux et des enfants dépourvus. Autrement, comment l'examen sera-t-il un stimulant au travail ? Et puis, que la sanction soit sans faiblesse. L'enfant reste bien porté à la négligence, au laisser-aller complet même, quand l'expérience a plusieurs fois prouvé que, sans beaucoup d'efforts durant le terme et en dépit d'examens pitoyables, il monte cependant de classe en classe avec les plus actifs et les plus doués. Quel dommage pour toute une classe que de semblables exemples !

LA LECTURE DES NOTES

« Les notes ne sont pas autre chose que l'exacte et rigoureuse appréciation et la proclamation publique, chaque semaine, de tout ce que l'enfant a fait de bien ou de mal en toutes choses : de sa conduite, de son travail, de ses succès et de ses études, de ses efforts pour le bien ou de ses fautes.» — Mgr Dupanloup.

Comme les notes s'appuient sur le sentiment de l'honneur et sur le grand principe des responsabilités morales, on comprend qu'elles doivent être vraies et justes, même dans l'indulgence et à plus forte raison dans la sévérité ; les observations qu'on y joint doivent être empreintes de dignité et d'une gravité bienfaisantes ; quelque chose de doux, de ferme, de noble, surtout quelque chose d'encourageant ; une légère plaisanterie y trouverait peut-être quelquefois sa place, pourvu qu'elle soit d'un goût exquis, d'un ton élevé, de la meilleure compagnie. Le blâme et la louange sont là d'une grande valeur. L'occasion est incomparable pour humilier l'insolence, courber un caractère inflexible, dompter l'obstination, comme d'ailleurs pour consoler, relever, enflammer. Car la note acquiert aussi de l'importance des circonstances où elle est proclamée.

La proclamation s'en fait en présence du supérieur, du directeur et de tous les maîtres de la maison sans exception, et de toute la communauté réunie. On ajoute encore à l'effet par le choix du local où elle a lieu : il est bon que ce soit à la salle des exercices, comme pour la lecture spirituelle. Puis il est très important qu'elle ne soit pas suivie de récréation. On y perdrait tout le fruit de ce grand exercice. Il faut du temps aux sages réflexions aux tristesses salutaires, aux résolutions sérieuses. En sortant de la lecture des

notes, il faut aller à l'étude ou au silence. Le samedi soir après la classe semblerait convenable. On aurait le reste du jour et le dimanche pour voir son directeur spirituel et fixer le fruit à retirer des avis reçus.

Mgr Dupanloup auquel nous empruntons tous ces détails dit que l'effet réel et pratique d'un tel exercice est toujours considérable, quelquefois prodigieux, qu'il n'a guère vu d'enfant qui y résistât. A lui seul on pourrait presque dire qu'il suffit à sanctionner la discipline et le travail d'une maison. Et cela se comprend. Car ce ne sont pas seulement l'honneur et la conscience de l'élève qui sont ici mis en éveil, mais souvent aussi l'amour des parents, la piété filiale, le noble désir d'offrir à son père ou à sa mère l'approbation, par toutes les autorités de la maison, des efforts qu'il a faits chaque jour.

La note de chaque classe se termine par une observation générale du professeur sur la marche de la classe durant la semaine. Là, il faut être court et précis.

Très court aussi et très vif doit être le commentaire du Supérieur. Il doit être un mot sur chaque enfant, quelquefois une phrase. Une observation plus longue n'a sa place qu'après les notes de chaque classe.

PROCLAMATIONS HEBDOMADAIRES

Dans certaines maisons on n'a de lecture solennelle des notes qu'à la fin du trimestre ou du semestre. Mais, un jour quelconque de la semaine, plutôt le samedi au commencement de l'étude de 4½ heures, il se fait une simple proclamation, dans chaque salle d'étude, du résultat de la composition de chaque classe. Le Préfet des Études ou le Directeur préside l'exercice. Un plus ou moins grand nombre de maîtres y assistent. Les derniers des listes surtout attirent l'attention et sont exposés aux remarques de celui qui préside. Cette séance sans trop de caractère suffit encore à stimuler au travail bon nombre d'élèves ; tant il est utile de cultiver chez l'enfant l'émulation et le sentiment de l'honneur !

NOTES AUX PARENTS

L'effet, pour l'enfant, de la lecture solennelle des notes au collège est presque doublé, si les notes sont envoyées aux parents. L'enfant se souviendra ainsi que les parents sont, les premiers, intéressés à son instruction, qu'après Dieu, c'est à eux qu'il est

responsable de son travail et de sa conduite. Il est donc bon pour l'enfant, et juste envers les parents, que les notes parviennent à la famille. Elles seront telles pour le fond qu'elles sont proclamées au collège. On en aura pourtant retranché ce qui a rapport à toute une classe ou à la communauté, comme tout ce qui inquiéterait et fatiguerait inutilement les parents ; mais elles ne laisseront rien ignorer de ce qui peut les porter à stimuler et à soutenir l'émulation et le travail chez l'enfant.

Et on aura assuré toute l'efficacité des notes, quand les parents feront régulièrement connaître aux enfants qu'ils les reçoivent avec intérêt, qu'ils se réjouissent ou s'affligent de ce qu'ils font de bien ou de mal, des louanges ou du blâme qu'ils ont mérités de leurs maîtres.

Il est utile que les notes à la famille soient hebdomadaires pour les élèves des classes inférieures. Les petits doivent être suivis de plus près. Dans les classes supérieures, à partir de la Quatrième, la note mensuelle peut suffire. Les notes trimestrielles ou semestrielles semblent trop espacées pour être bien efficaces.

LES CAMPS

C'est une industrie dont une classe peut bénéficier dans une large mesure.

Le professeur lui-même divise les élèves de la classe en deux groupes, où deux chefs choisissent chacun leur armée. Chaque semaine ou chaque mois, on fait la somme des points conservés dans chacun des camps, sur toutes ou sur quelques-unes seulement des matières de la classe. Les élèves les plus indolents eux-mêmes aimeront à travailler au succès de leur division. Ce moyen plaît, particulièrement, dans les basses classes. Chez les plus petits, qui ont besoin de plus de signes extérieurs, l'étendard de la victoire passe tous les samedis ou tous les quinze jours du côté des vainqueurs ; ou bien les noms des plus forts et des plus faibles des deux camps vont aux tableaux d'honneur et d'*horreur*. Ces mêmes noms sont parfois inscrits dans un cahier de la classe que tous les directeurs et professeurs peuvent visiter à volonté.

On peut aussi faire faire d'un camp à l'autre les interrogations sur les leçons et les devoirs. Les rivaux, surtout les plus intelligents, n'aiment pas à se laisser embarrasser par les adversaires. Il en résulte que les leçons s'apprennent d'excellente manière, que la classe est animée, que l'attention et l'émulation règnent en classe autant qu'à l'étude. Les camps servent donc à stimuler le travail et à mettre de la vie dans les classes.

LE CONCERTATION

Elle se fait oralement et s'institue soit en classe seulement, soit devant tout le personnel de la maison, maîtres et élèves. Il s'agit ici d'une véritable joute où les élèves s'habituent à la réplique et à la parole en public. Elle a grande vogue chez les Jésuites.

Ces disputes ont lieu sur les matières étudiées en classe durant la quinzaine ou le mois. D'avance, on a désigné ceux qui seront chargés de l'attaque et ceux qui soutiendront la défense. Le professeur ou les autres auditeurs peuvent poser des questions. Pour que tous les élèves profitent de l'exercice, les plus faibles préparent leur thèse plus courte, seulement sur les matières de la classe ; les plus doués y ajoutent des matières qui, sans être obligatoires, demandent plus de travail et permettent d'arriver à un plus grand nombre de points.

La concertation, surtout si elle est publique, se pratique plutôt dans les hautes classes.

Il arrive parfois qu'une classe en invite une autre à une concertation sur des matières déterminées, Grammaire, Histoire, Auteurs divers.

Si la lutte se fait entre quelques élèves seulement, on peut les laisser eux-mêmes choisir la matière qu'ils préfèrent.

LES CONCOURS

Le concours est une lutte entre individus pour obtenir un prix ou simplement pour l'honneur de se surpasser.

Il est fondé sur le sentiment de la supériorité dans ceux qui luttent et sur l'intérêt de curiosité chez les spectateurs. Le monde s'est toujours intéressé aux concours où des sentiments si naturels trouvent leur satisfaction.

Les mêmes sentiments existent chez nos enfants. Employons-les donc dans des joutes intellectuelles et en général pour des fins éducationnelles. Nous ferons œuvre qui plaira et qui sera fructueuse.

Dans les études, le concours prend différentes formes. La plus répandue est la

COMPOSITION

Elle se fait chaque semaine dans toutes les classes sur l'une ou l'autre matière du cours. Presque partout c'est l'ensemble des notes de ces compositions hebdomadaires qui décide, à la fin de

l'année, du rang des élèves, des prix d'excellence et des prix accordés pour chaque matière. A chaque composition, on indique à l'élève le rang qu'il y tient et les points qu'il conserve.

Quand le professeur s'intéresse sérieusement à ces compositions, sur quelque matière qu'elles se fassent, elles stimulent le travail. Seuls les élèves sans ressorts se voient avec indifférence à n'importe quel rang, avec ou sans points. Ceux qui luttent pour les prix et tous les élèves sérieux s'appliquent toute la semaine à préparer leurs compositions.

Il y a des maisons qui ne connaissent guère que ce genre de concours. Est-ce assez ?

CONCOURS PROPREMENT DITS

I. DANS UNE CLASSE

Les concours peuvent se faire entre élèves d'une même classe. On divise tous les élèves en deux groupes. La matière du concours embrasse quelques-unes seulement des matières ou toutes les matières étudiées en classe. Aux matières préparées par tous les élèves, les plus doués des deux groupes ajoutent parfois, avec profit pour eux-mêmes et édification pour leurs confrères, certains travaux supplémentaires préparés hors de la classe.

De tels concours peuvent être hebdomadaires, trimestriels ou semestriels.

Espacer ou rapprocher ces concours, en varier la matière et la forme, c'est assurer l'émulation, l'activité, le progrès.

II. ENTRE CLASSES DIFFÉRENTES

Déjà si utiles aux élèves d'une même classe, les concours le sont encore plus s'ils se font entre élèves de classes différentes. Il suffit que les matières du concours soient bien choisies, proportionnées à la science des classes qui entrent en lice. Les sujets d'Histoire, tel sujet de discours ou de dissertation conviennent à la Rhétorique comme aux classes de Philosophie. Plusieurs concours de grammaire, de langues, peuvent être institués dans toutes les classes de lettres. Que de devoirs français vont bien à toutes les classes, de la Cinquième à la Rhétorique ! L'effet n'est pas douteux. Quelle application en Rhétorique et en Belles-Lettres pour s'assurer la victoire sur les Quatrièmes ou les Cinquièmes ! et quel travail de préparation ne s'imposent pas ces dernières classes pour n'être pas

indignes de lutter contre des doyens ! Les premiers de chaque classe rivalisent pour obtenir les premières places, et les classes entre elles pour des moyennes plus honorables. La fréquentation de ces concours, suivie et activée par les professeurs, décuple les efforts et double le travail ordinaire des élèves. Et à part la satisfaction d'avoir bien fait leur devoir, ces concurrents ne réclament guère, comme récompense de leur fructueuse émulation, qu'une louange des professeurs, un mot du Directeur ou du Préfet des Études pour se jeter dans de nouveaux combats.

SANCTION DES CONCOURS

Il est excellent de faire connaître à toute la maison le résultat des concours, qu'ils se fassent entre élèves d'une même classe ou entre classes différentes. Les heureux concurrents ne sont pas peu flattés d'être connus de tous les condisciples, et les classes restées en dehors du concours seront ainsi stimulées par l'exemple. On mettra donc ces résultats aux tableaux d'honneur, soit au parloir, soit dans les salles ou dans les classes. On les apprendra aussi au Supérieur et aux Directeurs de la maison. Nous savons combien les élèves tiennent à leur approbation, comme ils sont heureux de leur faire plaisir. Le mieux est peut- être d'en faire la proclamation à une lecture solennelle des notes. Mais tout cela n'empêchera pas les professeurs des classes intéressées d'en parler longuement à leurs élèves. Ils loueront et soutiendront les efforts qui ont été couronnés de succès ; dans le cas contraire, ils pousseront à préparer une revanche. L'émulation sera stimulée, les courages prêts à tout.

CONCOURS INTERCOLLÉGIAUX

On n'élève guère de doute sur l'utilité, la quasi nécessité des concours intercollégiaux. Est-ce que les concours seraient moins fructueux, s'ils se faisaient entre collèges ? Les élèves tiennent déjà beaucoup à occuper les premiers rangs dans les concours de leur classe ; plus encore dans ceux qu'on institue entre classes différentes de leur maison, car les témoins de leurs succès sont plus nombreux. Quel travail ne s'imposeraient-ils pas pour être sûrs de primer même dans les classes des autres collèges correspondantes à la leur ?

D'ailleurs, l'expérience n'est pas à faire. Dans l'enseignement primaire de notre province, toutes nos communautés d'hommes et de femmes, les unes une fois, les autres plusieurs fois l'an, font con-

courir entre elles leurs nombreuses maisons. Elles y trouvent, avec un puissant stimulant au travail, l'occasion de faire profiter toutes leurs écoles des progrès accomplis par chacune d'elles dans les méthodes d'enseignement.

En France, il se fait des concours intercollégiaux non seulement dans les établissements de l'État, mais aussi dans ceux de l'enseignement libre. A l'*Alliance*, on les pratique et on les recommande. Comme il n'y a qu'une voix pour proclamer leur efficacité, le nombre des maisons qui y prennent part va toujours grandissant.

Et cependant, chez nous, il n'en a pas encore été question, croyons-nous, sauf quand le Séminaire de Québec offrit aux collèges affiliés de concourir au Prix du Prince de Galles avec ses élèves, auxquels seuls il appartient. Et pour notre part, précisément parce que ce prix était l'enjeu d'un concours, du seul concours intercollégial que nous ayons jamais eu, nous regrettons de voir que maintenant il ne se gagne plus qu'accidentellement. Aussi, dans le cas où nous n'établirions pas entre nos maisons de l'enseignement secondaire d'autres concours, nous demanderions qu'au moins on rétablisse les premières conditions du Prix du Prince de Galles, afin qu'il ne se donne plus qu'en récompense d'un concours spécial.

Et, même dans le cas où nous aurions ce concours spécial en Rhétorique et en Philosophie senior, ne pourrait-il pas s'en instituer au moins un autre chaque année, dans telle ou telle classe du cours classique ? La chose nous serait facile. Ou bien nous prendrions part aux concours des maisons de l'*Alliance*, et alors les questions nous viendraient de France et les copies seraient corrigées là aussi ; ou bien les seules maisons d'ici concourraient entre elles : dans ce cas, nous préparerions ici les questions du concours ou, mieux encore, pour nous assurer que notre enseignement reste bien au niveau de l'enseignement français chrétien, nous demanderions de là-bas les sujets du concours et la correction des copies se ferait ici par un jury spécial. En somme, le travail de correction ne serait pas considérable. En supposant que les classes entières prennent part au concours, il pourrait n'y avoir d'envoyées au jury que les 2 ou 3 meilleures copies de chaque collège, en tout 36, ou 54 si tous les collèges concourent.

D'ailleurs, la correction dût-elle exiger plus de travail, ne devrions-nous pas nous l'imposer ? Nous avons l'espoir, à la pensée du fruit qu'en retireraient toutes nos maisons, qu'on trouvera moyen de lever tous les obstacles. Et, dans le cas où ces concours exigeraient quelques frais d'argent, je proposerais tout de suite d'en notifier le Comité permanent du Congrès ; il s'en chargera

volontiers, j'en suis sûr. Et avant longtemps, cette année prochaine peut-être, nous pourrons stimuler l'une ou l'autre de nos classes de grammaire ou de lettres par la perspective d'être proclamée bonne première de tous les collèges.

CORRECTION DES DEVOIRS

Le professeur doit-il corriger tous les devoirs ? Il serait à souhaiter qu'il le fît. Si les enfants ne se sentent pas suivis, ils se négligent fatalement. Or la correction des devoirs est le meilleur moyen d'assurer un travail sérieux et donc le progrès.

Quand le professeur ne peut pas corriger toutes les copies, qu'il en corrige le plus possible, qu'il se rende bien compte, pour en parler en classe, des principales fautes, des mauvaises tournures, en un mot de tout ce qu'il y a de défectueux comme de tout ce qui est bien. Le devoir ainsi bien préparé, bien expliqué en classe, profitera souvent plus que des copies où l'on aura griffonné mille généralités sur les incorrections.

Doit-on rendre les copies aux élèves ? Même si le professeur ne les a pas corrigées, il est utile de les remettre aux élèves, pour qu'ils les corrigent d'après la correction faite sur le brouillon au cours des explications, et de les recueillir ensuite : c'est le moyen de s'assurer que la correction a été suivie et bien faite au cahier. Car, si la classe est nombreuse, le professeur ne peut pas visiter tous les cahiers.

Si les copies ont été corrigées par le professeur, il les rendra aux élèves, mais plus utilement peut-être la correction en classe une fois terminée, pour les forcer toujours à faire la correction au brouillon. Le brouillon reste ; la copie du devoir se perd.

Nous croyons utile qu'on lise au moins, si on ne le dicte pas, un bon corrigé du devoir. L'élève verra ainsi à peu près à quelle perfection il eût pu atteindre.

Les élèves qui ont les meilleurs devoirs sont toujours heureux de voir citer en classe au moins quelques passages de leur copie, tout comme les plus négligents sont piqués et justement humiliés de voir divulguer leurs grossières incorrections.

Nous supposons que les devoirs de littérature et de philosophie sont tous entièrement corrigés et remis aux élèves.

Il serait dommageable au plus haut point que la correction du devoir fût tant soit peu négligée par le professeur et suivie sans attention par les élèves.

Dans les basses classes surtout, la correction se fait utilement au tableau noir.

TRAVAUX SUPPLÉMENTAIRES

Il se rencontre dans toutes nos maisons, sinon dans toutes nos classes, des élèves de talents distingués. Chez les uns, goût et facilité pour les Lettres ; chez d'autres, aptitudes particulières pour la Philosophie ou les sciences expérimentales ; ailleurs, dispositions heureuses pour les Beaux-Arts.

En général, que faisons-nous dans nos classes de particulier pour ces élèves que la nature a dotés exceptionnellement ? Comment mettons-nous à profit ces dons qui les classent hors du commun des enfants ?

Nous avons pour principe de mesurer le travail des classes à la force moyenne des élèves. Juste pour l'ensemble de la classe, ce principe l'est-il également pour les plus intelligents ? Nous cultivons autant que possible les talents moyens ; nous stimulons même particulièrement les faibles : ceux-ci et ceux-là nous occupent, nous absorbent : nous sommes redevables au plus grand nombre. Mais à ce travail moyen, à cette culture uniforme, les aptitudes particulières trouvent-elles leur compte ? Ne laissons-nous pas ainsi s'atrophier et se perdre à tout jamais dans l'inaction les plus précieuses qualités, les plus brillants et les plus utiles talents ?

Nous savons ce qui arrive, souvent sinon toujours : ces enfants mieux doués, tout en suivant le gros du troupeau, s'en éloignent assez pour chercher et trouver à peu près les aliments qui leur conviennent, dont ils ont besoin. L'un, passionné d'apprendre, se gorge de lectures ; il acquiert une foule de connaissances que n'ont pas ses confrères. L'autre, insuffisamment absorbé ou peu intéressé à une classe inférieure, se livre éperdument au chant, à la musique, ou fait du dessin et de la peinture. Un troisième, d'activité fiévreuse, cumule toutes les présidences et tous les secrétariats qui le sollicitent.

Ces travaux, utiles en eux-mêmes et qui pourraient mettre en œuvre de beaux talents, se faisant sans choix, sans direction éclairée, deviennent ou peuvent devenir nuisibles. En tout cas, ils se font souvent à l'insu du professeur, parfois contre son gré. Ne serait-il pas plutôt dans l'ordre qu'ils fussent l'objet de l'attention et de la direction de tout éducateur, obligé par état de faire exploiter au jeune homme toutes ses ressources intellectuelles dans l'intérêt de son avenir ? On se plaint qu'au Canada il n'y a pas beaucoup de travailleurs intellectuels, d'hommes marquants soit en sciences, soit en lettres. N'en sommes-nous pas un peu la cause ? Il nous passe par les mains des jeunes gens certainement capables de se distinguer

dans l'un ou l'autre domaine de l'esprit, et il arrive que nous ne leur donnons pas plus d'attention et de soin qu'aux élèves les plus dépourvus.

A ces jeunes gens affamés de connaissances, à ces intelligences brillantes, à ces artistes en puissance, parlons, au moins en particulier, du but auquel leurs talents peuvent et doivent les conduire ; indiquons-leur les moyens d'y atteindre ; fournissons-leur les auteurs qu'ils doivent étudier ; prêtrons-leur les livres qu'ils ont à approfondir ou simplement à analyser ; entretenons-les d'art et d'artistes. Ne craignons pas de leur inposer des travaux supplémentaires en rapport avec leurs goûts, leurs sentiments : narrations, discours, dissertations. Ils n'auraient pas même peur des in-folios ; comme les enfants de Mgr Dupanloup, on les verra vite se familiariser avec Homère, Sophocle, Virgile, Cicéron, S. Chrysostome, S. Augustin, Bossuet. Faisons-leur goûter le plaisir de lire en entier l'une ou l'autre œuvre de ces grands génies. Ils resteront sous un charme qui en fera des travailleurs intrépides, des hommes qui développeront tous leurs talents et deviendront ainsi ces savants, ces penseurs, ces artistes que nous attendons toujours. Et l'exemple de ces travailleurs sera un honneur autant qu'un stimulant pour les classes.

TABLEAUX D'HONNEUR

Le tableau d'honneur que nous trouvons dans les parloirs de toutes les maisons d'éducation est un bon stimulant pour les élèves qui se distinguent dans les concours et les compositions hebdomadaires. Que d'enfants, justement fiers d'y conduire leurs visiteurs, se sentiraient humiliés de ne pas y occuper une des premières places ou encore de ne pas y figurer! Mais aussi que d'enfants moins doués et non moins méritants dont les noms n'y peuvent jamais paraître!

Un tableau d'honneur placé dans la salle des élèves ou même dans les classes nous paraît plus utile, surtout s'il est accompagné du *tableau d'horreur*. Car alors à côté des concurrents heureux on peut afficher les paresseux irréductibles ou même les élèves habituellement négligents. On y mentionne même, avec les succès et les insuccès, les efforts louables, les applications sérieuses, les améliorations, les faiblesses momentanées. Tous les mérites et les démérites trouvent donc ici leur place. Le stimulant est d'une portée tout à fait générale.

PROMENADES EXTRAORDINAIRES

Mgr Dupanloup en parle avec enthousiasme. Elles étaient de vraies fêtes pour ses élèves et offraient un repos plus complet à la veille ou au lendemain d'un travail général plus sérieux. C'était le Supérieur qui les accordait à titre de récompense ou de stimulant, ou simplement pour se rendre le témoignage qu'il faisait des heureux.

Quelques-unes de nos maisons ont connu des promenades vraiment extraordinaires dans les visites réciproques qu'elles se faisaient autrefois. Ces promenades-visites ont cessé. Y a-t-on vu de graves inconvénients ?

Il nous reste du moins certaines promenades, en bateau ou en chemin de fer, qui se font à bonne distance des maisons d'éducation. A dessein, elles durent toute la journée. Bien organisées, pour ce qui est des repas, des marches à faire et des jeux, surtout s'il y a un corps de musique et un nombre de professeurs suffisant pour assurer l'ordre et aviver l'allégresse, elles sont agréables et reposent admirablement les enfants. Autant que possible tout le monde s'ingénie à exciter la joie commune et à écarter tout ce qui pourrait occasionner des punitions.

Il ne manque pas de maisons qui donnent à l'une ou l'autre de leurs promenades la forme de pèlerinage. Ce caractère religieux et un peu sévère ne doit pas être maintenu au-delà de ce qui est utile. Autrement, ce ne serait plus des promenades de délassement. En général toute la maison prend part à ces excursions. Parfois cependant, la promenade est le privilège d'une classe, d'une division, d'une catégorie spéciale : congrégation, chorale ou corps de musique.

EXCURSIONS SCIENTIFIQUES

On les pratique dans quelques-unes au moins de nos maisons. On y fait de la Trigonométrie pratique (mesure de hauteurs, de distances, etc.), de la Géologie, de la Botanique. Si on en a parlé d'avance, si elles sont bien préparées, elles stimulent le travail, les élèves les désirent, elles sont fructueuses. On est tout fier de constater que toute la science ne tient pas dans le manuel.

Dans nos maisons où elles sont possibles, on devrait voir se répandre les promenades artistiques, industrielles, techniques ou commerciales, même sociales. Les écoles, les établissements sont nombreux qui se plairaient à recevoir nos élèves. Et souvent, pour ceux-ci, quelle révélation et quel profit ! Combien peut-être y pren-

draient l'idée, sinon encore le goût, d'études qu'ils échangeraient avec avantage contre des études classiques pour lesquelles ils n'ont ni inclination, ni aptitudes !

SORTIES

Les sorties quasi mensuelles chez les parents sont accordées dans certaines maisons, quand les parents demeurent en ville ou dans les environs. Ailleurs les enfants ne sortent jamais pour visites à la famille, même en ville. Ont-ils besoin de sortir, les parents viennent les chercher au collège et les y ramènent les affaires terminées.

La sortie même chez les parents ne paraît pas recommandable comme récompense.

C'est une faveur dont ne peuvent bénéficier que les enfants dont les parents ne sont pas éloignés. Malgré tout, les autres ne sont pas sans en souffrir, et quelle récompense équivalente leur donner ?

La sortie est une source de fortes et interminables distractions et pour l'élève qui sort et pour bien d'autres. Les congés où il y a de nombreuses sorties dérangent toute une communauté par les seules nouvelles qui entrent ; et les emplettes obligatoires que font les promeneurs mettent souvent les surveillants sur les dents : il y a là une occasion sans pareille de contrebande de toute espèce. C'est une cause grave de tracas et de punitions.

L'histoire de bien des enfants qui ont étudié dans les villes nous montre les sorties comme l'un des plus grands dangers moraux que puisse courir un jeune homme : compagnons, compagnes, théâtres, étalages peu recommandables, librairies immorales, etc., tout est là à sa portée ; et, nous le savons, à ce moment l'enfant ne peut pas encore comprendre, malgré tout ce que nous lui en disons, les périls auxquels l'expose sa curiosité naturelle.

DES RÉCOMPENSES

Il serait fort désirable qu'on pût toujours obtenir le travail des élèves sans susciter leur amour propre par tant de moyens d'émulation. Ces moyens artificiels peuvent fausser l'esprit de l'enfant ; il peut finir par oublier le motif élevé qui doit toujours le guider dans la vie, l'amour du devoir. Mais le seul sentiment du devoir, si puissant soit-il, ne suffit guère, moins encore chez l'enfant qu'à tout autre âge, à soutenir les volontés chancelantes, à stimuler les natures frivoles ou indolentes. En tout temps et partout, la nature

humaine a réclamé des encouragements. Nos enfants, comme tous les autres, auront donc des récompenses. — Aussi les emploie-t-on partout.

Le grand nombre des récompenses va au succès. Cela se comprend. Les prix d'excellence sont pour les premiers des classes. Ils sont déterminés par la somme des points conservés dans les compositions de semaine, auxquels s'ajoutent parfois les notes de conduite.

Les prix attribués dans chaque classe aux différentes matières de la classe se donnent ou pour la somme des points conservés durant l'année ou pour celle de concours spéciaux.

Tous les collèges donnent des prix extraordinaires, présentés souvent par des bienfaiteurs dans l'intention de faire mieux cultiver telle ou telle partie des sciences ou des lettres.

Il faut louer, semble-t-il, les maisons qui ont des prix d'honneur, de conduite, de bonne tenue, de bon langage, d'application, d'ordre, de progrès ; car alors, indépendamment du succès, se trouvent aussi récompensés les bonnes volontés, les efforts généreux et tant de vertus qui ne sont pas toujours l'auréole des élèves qui occupent les premières places dans les classes. C'est un moyen d'encourager ces enfants qui, sans avoir de talents brillants, constituent la majorité de notre population écolière, ceux que tous désignent comme les travailleurs intrépides, les caractères trempés, les élèves exemplaires. Nous regrettons même infiniment qu'on ne puisse faire plus pour cette catégorie d'enfants si méritants.

Mais, s'il est impossible que des récompenses, sous forme de prix, aillent à chacun d'eux, il est une récompense vraiment digne de tous les mérites : c'est la reconnaissance, privée et publique, par les Directeurs et les Supérieurs, de ce qu'ils font ; c'est la manifestation de l'intérêt que nous leur portons, de l'estime que nous avons pour eux; c'est la louange, mesurée sans doute, mais jamais parcimonieuse, qui leur est due pour leur application au devoir. Rien ne dilate le cœur de l'enfant, rien ne lui fait du bien, ne soutient son courage, ne le paie de son travail comme l'éloge attentif qu'il reçoit de ses maîtres. Fait avec tact et à propos, il console l'élève laborieux, mais moins brillant, de ce qu'il n'occupe pas un rang élevé dans la classe, du chagrin de ne pas pouvoir prétendre aux distinctions et aux prix que cumulent les élèves mieux doués. Nous voulons croire que pas un éducateur ne néglige ce détail ; il confine à la justice que nous devons à nos enfants.

***

On trouvera sans doute que voilà un bien grand nombre de moyens d'émulation. Aux uns, la liste en paraîtra longue ; et pourtant, à d'autres elle semblera incomplète. Ceux-ci et ceux-là peuvent avoir raison.

Dans le choix à faire des uns ou des autres entre évidemment une question de goût, de formation, de savoir-faire. Il est impossible qu'un professeur se serve de tous ces moyens, comme il est rare qu'il n'en emploie ni l'un ni l'autre, ou qu'il n'en ait pas de personnels. A chacun donc de prendre ceux qui s'adaptent à sa maison, à sa classe, à tel ou tel de ses élèves. Ce qui est important, c'est que ces moyens ne paraissent pas artificiels, qu'ils se fondent bien dans la direction générale des maisons et des classes. Mgr Dupanloup dirigeait et activait le travail de son Petit Séminaire surtout par les concours, la lecture solennelle des notes, les examens et le niveau élevé des classes. Ces moyens semblent les plus naturels et sont au pouvoir de toutes les maisons. Ils nous paraissent suffisants, si la direction générale d'une maison, secondée par le savoir et l'industrie des professeurs, sait les employer comme eux.

François Pelletier, ptre,
professeur au Séminaire de Québec.

Deuxième exposé : Nos sociétés littéraires.

Rapporteur : M. l'abbé Émile Dubois (Sainte-Thérèse).

Je vous parlerai, dans cet exposé, d'un moyen particulier d'émulation dans nos collèges classiques : ce sont les sociétés littéraires. Je ne dirai rien des sociétés de discussion qui fonctionnent dans certains collèges simultanément avec des sociétés littéraires. Leur but, c'est de grouper tous les élèves des classes supérieures pour les habituer exclusivement à la parole publique. Je me bornerai à parler des associations proprement littéraires ; qu'on les appelle cercles d'études, académies ou même sociétés de discussions dans les maisons où elles existent seules avec but littéraire et oratoire. Je crois bon de vous exposer les caractères communs des associations de ce genre avant de vous dire les avantages qu'on en peut retirer et à quelles conditions on les obtiendra.

I. — CARACTÈRES DE NOS SOCIÉTÉS LITTÉRAIRES

Elles on;, d'abord, comme leur nom l'indique, un but littéraire. Elles donnent une large place aux questions purement litté-

raires. Si elles mettent à l'étude une page d'un grand écrivain ou une tragédie célèbre, c'est pour fournir matière à une étude de style ou de philologie. Les essais mêmes de biographie des grands hommes français et canadiens sont toujours pour l'élève une occasion de former son goût et son style. Comprises ainsi, nos sociétés littéraires porteraient dignement le nom d'académies.

On les appellerait plutôt cercles d'études, d'après leur caractère intellectuel. Recruter une association parmi l'élite intellectuelle des classes supérieures, appliquer ces jeunes gens à l'étude des questions religieuses, littéraires, scientifiques, historiques ou sociales, avec l'intention évidente de cultiver, d'élargir leur intelligence, et par là d'élever, de diriger leurs aspirations et leur vie : tel est le but que se proposent les cercles d'études, tel est le but de la plupart de nos sociétés littéraires.

Elles ont aussi un caractère pratique : c'est-à-dire que, s'occupant surtout de questions actuelles, et en traitant l'aspect pratique, les jeunes gens, qui font partie de ces sociétés, se préparent aux œuvres de l'avenir. L'étude surtout de l'histoire profane, tant étrangère que canadienne, celle de quelques œuvres sociales, les lectures publiques, les déclamations, tout concourt à instruire la jeunesse de ses devoirs futurs, à la préparer au rôle qu'elle doit tenir plus tard, à l'initier aux œuvres utiles à la patrie et à la religion. Vues sous cet angle particulier, nos sociétés s'appelleraient bien conférences d'œuvres.

Leur caractère religieux, enfin, les rapprocherait beaucoup de nos congrégations. Tous les membres sont unis par un lien religieux, et partout on exige d'eux une excellente conduite morale et religieuse. A certains jours ils se rencontrent à la table sainte, et c'est sous le patronage d'un saint que la société fonctionne.

Grouper de bons jeunes gens, pour les habituer à l'art si difficile de bien écrire, pour enrichir leur intelligence de connaissances utiles et les préparer ainsi à la vie active : tel est le but des sociétés littéraires dans les collèges de notre Province, but qui ressort de leur caractère à la fois littéraire, intellectuel, pratique et religieux. Quels avantages on peut attendre de sociétés semblables, vous le devinez sans peine. Je me bornerai à vous en énumérer trois.

II.—AVANTAGES QU'ON PEUT RETIRER DE NOS SOCIÉTÉS LITTÉRAIRES

Elles sont d'abord un excellent stimulant au travail. Dans nos collèges, même parmi nos élèves les plus intelligents, nous comptons des endormis. Ils travaillent bien à l'approche des exa-

mens ou des concours ; mais en dehors de là une apathie mortelle les arrête. A ceux-là il faut un stimulant au travail ; on le trouve dans l'appât de prix à gagner ou de titres honorifiques à décrocher. Le titre de membre d'une société en renom, titre qui ne se conserve qu'avec un travail suivi, fera tirer de ces élèves un résultat appréciable, au point de vue de l'effort intellectuel.

D'autres, parmi nos jeunes gens bien doués, sans être précisément des paresseux, sont légers et distraits. Ils épuisent tous leurs efforts sur des choses futiles. Leurs moments libres à l'étude, et quelquefois ils en ont beaucoup, ils les passent à faire des riens. Quelle emprise peut avoir sur eux une bonne société littéraire, on le devine sans peine. Cette activité dépensée en pure perte, la société la mettra au service du bien. Cet élève alors, qui serait peut-être sans l'académie un déclassé, un désœuvré, devient un homme d'œuvres, un citoyen qui fait l'honneur de sa famille, de son *Alma Mater* et de sa patrie.

La société apprendra aux travailleurs à travailler, c'est-à-dire à fournir un travail personnel et sérieux. Tous les jours elle les suit, les encourage dans la tâche qu'ils se sont imposée eux-mêmes, qu'ils remplissent avec plaisir, et qu'ils mèneront à bonne fin, sans faillir, grâce à la société.

Nos sociétés sont ensuite le complément des études classiques. Les programmes de nos classes dans nos collèges contiennent l'étude du français, du grec, du latin, de l'anglais, des sciences naturelles et exactes, de la philosophie, de la religion, de l'histoire : en un mot, tous les éléments des connaissances humaines sont l'objet des leçons de différents professeurs. On le comprend aisément, l'élève ne peut jamais approfondir chacune de ces connaissances, en huit ans. Forcément maîtres et élèves se bornent, les uns à donner, les autres à acquérir, des idées générales sur les matières d'étude. Rien de surprenant si la société littéraire vient ensuite compléter et développer davantage certaines parties de cet abondant programme.

Et encore ces programmes si abondants ne contiennent pas tout. C'est au sein de nos sociétés que plusieurs élèves connaîtront plus spécialement les questions des écoles au Canada, les événements de la politique contemporaine, l'organisation de nos tribunaux, de notre système scolaire ; c'est là qu'ils donneront des solutions justes aux angoissants problèmes sociaux, par des études sur la chèrté des vivres, sur l'immigration, la désertion des campagnes, l'alcoolisme, l'anglicisme, le logement ouvrier. Là aussi, les objections courantes contre la religion seront résolues et l'élève, voyant le rôle qu'a exercé l'Église au cours des âges, sentira passer dans son

âme les nobles préoccupations qui ont fait les Montalembert et les Veuillot. Le cours classique a meublé l'intelligence, élargi les horizons, discipliné la volonté de l'écolier : la société complète l'ameublement de son cerveau, lui ouvre de nouveaux horizons, discipline davantage sa volonté et le rend ainsi vraiment apte à devenir plus tard un meneur d'hommes.

C'est le troisième avantage de nos sociétés littéraires de préparer leurs adhérents à la vie active.

Il passe sur notre société actuelle un courant d'idées nouvelles, qui l'entraînera très loin, si on n'y oppose pas sans retard de fortes digues. Nos hommes publics, nos jeunes gens demandent une refonte de nos programmes classiques. On veut y insérer plus de mathématiques, plus d'histoire, plus d'anglais, moins de latin et de grec. A 18 ou 20 ans, au plus tard, on voudrait que le jeune homme sortît de nos classes bien outillé pour toutes les professions, voire même pour le haut commerce. On vante les programmes scolaires anglais, on porte aux nues le génie américain, génie pratique, inventif, industriel. Laquelle des deux conceptions de l'instruction et de la vie, la française ou l'américaine, est la meilleure ? Il ne m'appartient pas de le dire ; mais ce qu'il y a de certain c'est que, la meilleure pour nous, c'est celle qui répond à notre caractère de peuple latin et à toutes les tendances et les aspirations de nos âmes encore françaises. Nos sociétés n'auront-elles pas ce premier bon résultat de former des jeunes gens qui sauront comprendre la beauté, la grandeur, la nécessité pour nous d'un cours vraiment classique, qui sauront défendre l'idéal français, priser bien moins le millionnaire oisif que le pauvre intellectuel qui consacre sa vie à l'avancement des arts, des lettres et des sciences ? Les jeunes, qui sortiraient de nos sociétés avec ces idées et s'en feraient les défenseurs, contribueraient, pour une large part, à sauver la cause française en Canada.

Notre société possède peu de travailleurs ; pas assez, non plus, de patriotes cinsères qui mettent l'intérêt général au dessus de l'intérêt particulier, qui font passer la patrie avant la famille et la famille avant l'individu. Jusqu'à quel point devons-nous compter sur la génération qui grandit, pour continuer le mouvement de réaction déjà commencé ? je ne saurais le dire. Mais, s'il est possible de l'accentuer, ce sont les membres de nos sociétés littéraires qui y contribueront le plus. Au cercle, l'élève apprend à travailler seul, à s'intéresser aux choses intellectuelles par lui-même. Il apprend aussi à rester uni de cœur et d'esprit avec les siens, à batailler côte à côte avec des condisciples pour les nobles et grandes causes :

plus tard, s'il veut rester fidèle à son drapeau, il n'aura qu'à suivre la voie qu'on lui aura tracée.

Nous manquons aussi de spécialistes. Nos critiques, nos sociologues, nos historiens, nos apologistes sont clairsemés sur les bords du Saint-Laurent. Espérons aussi que la société littéraire fera éclore sur notre sol ces plantes rares. Elle presque seule pourra le faire plus vite, car seule elle applique ses adhérents à des études conformes à leurs goûts et à leur talent.

Tels sont les principaux avantages qu'on peut retirer d'une bonne société littéraire. Est-ce à dire qu'on les obtiendra tous dans un avenir assez rapproché, et de tous ses membres ? Loin de moi cette pensée ! Mais n'arrivât-on qu'à réveiller quelques endormis, qu'à inspirer plus de goût pour les choses intellectuelles à nos jeunes gens, qu'à donner de meilleurs sujets à l'Église et à la patrie, le résultat serait énorme et suffisant pour consoler le directeur de cercle le plus exigeant.

III. — A QUELLES CONDITIONS ?

A quelles conditions atteindrons-nous ces résultats ? C'est ce qu'il me reste à vous dire dans la troisième partie, la plus pratique, de cet exposé. Il est nécessaire, semble-t-il, pour arriver à des résultats consolants, de choisir les membres qui composeront la société. Les élèves des classes supérieures, par leur développement intellectuel et leur sérieux, semblent tout désignés pour en faire partie. Les plus jeunes n'assisteraient à toutes les réunions du cercle qu'avec ennui et ne feraient que retarder sa marche. Tout au plus, pourrait-on admettre, à quelques séances particulières, les mieux doués parmi les écoliers des classes inférieures, pour de les initier lentement à la vie d'une association. Même parmi les élèves des classes supérieures, il me paraîtrait nécessaire de choisir encore et de n'admettre au cercle que les mieux doués d'aptitudes littéraires, les plus actifs et les plus pieux. Ce qui importe au bon fonctionnement d'une société, c'est d'avoir de bons membres, et d'en avoir peu. Le nombre trente ou quarante au plus me sembleraient suffire; mais il importe encore plus, à mon sens, de ne pas répéter trop souvent à ces jeunes gens qu'ils constituent une élite. Qu'ils le sachent pour conserver leur rang et sauvegarder partout l'honneur de la sociétédont ils sont les membres, c'est excellent ; mais le leur dire trop souvent pourrait leur tourner la tête et occasionnerait chez les autres élèves une certaine défiance, voire même un peu de jalousie, toujours nuisibles au bien de la société et au travail d'apostolat.

De quelle manière faire ce choix ? — Ici, liberté entière est laissée aux organisateurs de sociétés. Dans bien des maisons, font partie de l'académie les élèves des classes supérieures qui ont conservé les deux-tiers des points en classe ou encore ceux qui ont subi avec succès les épreuves du baccalauréat ; dans d'autres il faut, pour arriver à l'académie, passer par les grades d'aspirants et de candidats, obtenus au moyen de compositions latines, grecques et françaises, mises au cahier d'honneur. Toutes ces manières sont bonnes, quoique la dernière me semble préférable.

Après le choix des membres, une autre condition nécessaire au bon fonctionnement d'une société, c'est une bonne organisation. Cela comprend direction, constitution, relations extérieures. Trouver un bon directeur de sociétés est chose plus difficile qu'on ne pense. Il doit avoir de nombreuses et précieuses qualités : la science, d'abord, et religieuse et profane, pour bien enseigner, la prévoyance pour bien gouverner, mais surtout une persévérance à toute épreuve en face des nombreux obstacles qu'il rencontrera, un dévouement infatigable et une grande modestie. Que les membres du cercle ne subissent pas sa direction, mais la suivent imperceptiblement. « L'académie aux académiciens ! » C'est le mot qu'aiment à redire les écoliers ; que le directeur le grave bien dans sa mémoire pour y conformer sa conduite, et qu'il prenne la résolution de laisser aux élèves de sa société l'initiative et tout le mérite de leurs bonnes œuvres. La société doit posséder encore d'autres dignitaires : ce sont des présidents, vice-présidents, secrétaires. Ceux-ci sont élus par les sociétaires. Qu'ils soient des jeunes gens actifs, bien doués, possédant une grande autorité morale et l'entière confiance de la majorité des membres. Que les élections de ces dignitaires se fassent sérieusement, sans cabale, sans l'intervention du directeur la plupart du temps, sauf certains cas très rares.

Il manque encore à la société une excellente constitution. La plus courte et la plus claire sera la meilleure. Quelques articles très simples, expliquant le but de la société, indiquant ses moyens d'action, son mode de recrutement et d'élections... et c'est tout. Si l'on veut que l'association fonctionne bien, qu'on évite d'amalgamer deux cercles et, sous prétexte de constituer, sur le papier, une vaste fédération des sociétés existant dans une maison, qu'on n'aille pas enlever à chacune d'elles son autonomie. Il serait à souhaiter qu'on fixât à une heure convenable les réunions hebdomadaires du cercle, et qu'on accordât aux sociétaires, les jours de congé, par exemple, certains privilèges, tels que l'accès à la bibliothèque et l'usage d'une salle de lecture.

Il reste à établir quelques relations avec l'extérieur ; elles paraissent nécessaires, comme stimulant au travail et meilleure préparation à la vie active. L'affiliation du cercle à l'A. C. J. C. semble s'imposer. Ne pourrait-on pas aussi établir des correspondances entre les différents cercles collégiaux ? Mis au courant de ce qui se fait ailleurs, les membres d'une société y trouveraient encouragement, émulation et matière à de nouveaux travaux. Cette correspondance, d'aucuns proposeraient même de l'établir avec les cercles de jeunes gens déjà lancés dans les œuvres sociales. Nos sociétaires du collège, disent-ils, ayant le sentiment de travailler avec plusieurs autres à une œuvre commune, deviendraient plus sérieux et plus pratiques. Voyant des œuvres concrètes bien définies, entreprises en dehors du collège, ils brûleraient du désir de faire quelque chose d'analogue ; et qui sait, ajoutent-ils, si ce ne serait pas le commencement de la fin de ces beaux feux de paille qu'on a si longtemps déplorés comme résultat pratique de nos cercles collégiaux ?

Il faut, enfin, pour retirer de bons fruits d'une société, faire travailler ses membres. Sans compter les causeries qui alimentent les séances privées, que le sociétaire ait un travail d'assez longue haleine à présenter, chaque année ; qu'il en comprenne bien l'importance et le fasse, avec soin, à tous les points de vue. Mais à quels genres de travaux faut-il appliquer les membres d'un cercle ? C'est ce qu'il importe de bien déterminer. Ces travaux devront porter surtout sur des questions de philosophie, d'apologétique, de sociologie, de littérature et d'histoire, traitées toujours au point de vue pratique et, si possible, canadien. Ainsi, qu'on bannisse avec vigueur des cercles les longues dissertations théoriques qui n'aboutissent à rien. Ce n'est plus le temps de se payer de mots ou de phrases ronflantes : l'enthousiasme de nos jeunes gens est éveillé ; allons maintenant au but pratique. Que ces travaux soient variés pour éviter la monotonie et le dégoût. Il serait indispensable, pour cela, de créer, au sein même de la société, de petits cercles d'études. Quatre ou cinq membres, sous un chef, se livrent à l'étude de la sociologie ; de temps en temps ils font part à la société du fruit de leurs recherches, en séances privées ou publiques ; pendant ce temps, d'autres groupes semblables étudient des questions littéraires ou historiques. Les travaux faits de cette façon seront plus variés, plus méthodiques, plus sérieux.

Il faut laisser à l'élève grande liberté dans le choix de son travail et la manière de le traiter. Que le directeur mette sous les yeux des sociétaires une longue liste de questions à étudier : c'est

excellent ; mais ensuite l'élève choisit celle qui lui convient et la traite comme il l'entend. Le travail y gagnera beaucoup en naturel et en originalité, de plus il rapportera des fruits réels à son auteur.

Il importe, enfin, beaucoup que ce travail ne reste pas sans correction. Dans certains collèges, on nomme un comité chargé de rédiger la critique des devoirs présentés. Il en résulte un grand avantage et pour l'élève chargé de la critique et pour celui dont le travail est en cause. Mais ces critiques d'écoliers sont trop souvent superficielles. C'est alors que doit intervenir l'aumônier-directeur. Il flagellera, sans pitié, les élèves qui faussent un texte ou sollicitent les faits au bénéfice de leur thèse. Nos académies sont le petit théâtre des opérations futures des jeunes gens. « Si l'amour-propre, m'écrivait récemment un confrère, les amène chez nous à se dire que la fin justifie les moyens, jugez un peu de ce que l'intérêt fera plus tard commettre.» Guerre donc à la malhonnêteté intellectuelle, guerre aussi à l'information incomplète, aux phrases ronflantes, au bagoût !

Je termine cet exposé en émettant trois vœux :

1° Pour le bien de nos sociétés collégiales, qu'on établisse sans tarder une correspondance entre les secrétaires, présidents ou même aumôniers-directeurs des différents cercles collégiaux d'une même région ;

2° Qu'une liste de questions à traiter soit publiée chaque année, au « Semeur » par exemple. Tous les membres de nos sociétés seraient invités à les développer. De temps en temps, sur recommandation de l'aumônier-directeur, quelques compositions mieux réussies pourraient enrichir les pages de l'organe de la Jeunesse catholique canadienne ;

3° Ne pourrait-on pas enfin, dans nos collèges, fonder des prix de valeur pour récompenser l'activité des membres ? Ce serait là, il me semble, un excellent moyen d'encourager tous les élèves de nos sociétés et de détruire l'impression que ce travail d'académie se fait en marge du travail régulier. Professeurs et élèves, tout comme l'aumônier,directeur et les sociétaires, porteraient intérêt au grand travail qui se fait au sein de nos sociétés littéraires.

Cet exposé est humblement soumis aux membres du premier congrès pédagogique de l'enseignement secondaire dans notre Province.

Émile Dubois, ptre,
Préfet des Études,
Sém. Sainte-Thérèse.

RÉSUMÉS DES EXPOSÉS DE LA QUATRIEME COMMISSION

(*Travaille et discipline.—Résumés de la 1ère, 2e et 3e commissions*)

M. l'abbé François Pelletier (Québec), rapporteur, expose qu'il est impossible de faire l'éducation de l'enfant sans son concours personnel.

I.— *Principes généraux :* 1° Avoir confiance que l'enfant, malgré ses défauts naturels, peut acquérir vite le goût et la pratique du travail ; 2° Le travail dépend beaucoup de l'organisation et de la conduite générale de la maison ; 3° L'action décisive dépend du professeur. Il doit rendre sa classe intéressante... suivre attentivement tous ses élèves, et quelques-uns plus particulièrement.

II. — *Moyens particuliers d'émulation :*

1° Le niveau des classes. Tenir les classes à leur niveau naturel, et tous les élèves au niveau de la classe.

2° Les examens. Qu'ils soient bien préparés. Examens écrits et oraux. Qu'ils soient sérieux, impartiaux, sanctionnés sans faiblesse.

3° Lecture des notes. Ce que doit être la note : elle résume la vie de l'enfant. Effet considérable de la lecture publique ; efficacité. Sentiments mis en éveil chez l'enfant.

4° Proclamations. Lecture plus ou moins solennelle du résultat des compositions hebdomadaires, faite aux salles d'étude par le Directeur ou le Préfet des Études.

5° Envoi des notes aux parents. Complète le bon effet des notes. Envoi plus fréquent pour les notes des classes inférieures.

6° Concours : ils donnent satisfaction à des ambitions naturelles et légitimes. — Forme du concours : compositions hebdomadaires sur l'une ou l'autre des matières de la classe. Elles doivent être préparées. Concours proprement dits : entre élèves d'une même classe, entre deux ou plusieurs classes; concours intercollégiaux. Que ces concours soient fréquents. Que leurs résultats soient bien connus du personnel de chaque maison.

7° Les camps. Division de la classe en deux groupes qui rivalisent pour conserver, durant la semaine ou la quinzaine, sur toutes les matières de la classe, le plus grand nombre de points possible.

8° Concertation : joute solennelle entre élèves d'une même classe, ou de classes différentes.

9° Correction des devoirs. Sa nécessité. Les corriger tous, si possible. Rendre compte en classe. Que les élèves corrigent alors leur brouillon. Rendre aux élèves. les copies corrigées

10° Travaux supplémentaires, pour les élèves les mieux doués, afin de les faire se développer selon la mesure de leurs talents.

11° Tableau d'honneur dans les parloirs ; surtout dans les salles ou dans les classes, où l'on mettra aussi un *Tableau d'horreur.*

12° Promenades extraordinaires ; excursions scientifiques. Les sorties : peu recommandables cependant, à cause des dangers qui en sont inséparables.

13° Les récompenses : faire en sorte qu'elles n'aillent pas qu'au succès.

M. l'abbé Émile Dubois (Sainte-Thérèse), rapporteur, expose qu'il ne parlera pas des sociétés de discussion qui fonctionnent dans certains collèges simultanément avec les académies ou sociétés littéraires ; il fera connaitre le caractère des sociétés purement littéraires, les avantages qu'on en peut retirer et à quelles conditions.

1° Dans notre Province nos sociétés participent à la fois de la nature des académies, des cercles d'études, des conférences d'œuvres et des congrégations : c'est dire qu'elles ont un caractère littéraire, intellectuel, pratique et religieux.

2° Le rapporteur développe ensuite les trois principaux avantages qu'on peut retirer de sociétés semblables.

Elles sont d'abord un stimulant au travail : en réveillant les endormis, en occupant les désœuvrés et en apprenant à travailler à tant d'élèves qui ne le savent pas.

Elles sont ensuite le complément des études classiques : développant davantage certaines parties de l'abondant programme de nos collèges classiques et y comblant même quelques lacunes.

Elles préparent enfin à la vie active : en formant des jeunes gens qui sauront apprécier surtout les choses intellectuelles, des patriotes sincères, des travailleurs, des écrivains qui se spécialiseront.

3° Pour arriver à ces résultats, trois conditions semblent requises. D'abord bien choisir les membres qui composeront la société. Tout en laissant liberté entière quant à la manière de faire

ce choix, le rapporteur demande qu'on ne perde pas de vue les principes suivants : que les membres de la société soient peu nombreux, sérieux, pieux et bien doués.

Il faut ensuite donner à ces jeunes une société bien organisée, c'est-à-dire un excellent directeur, instruit, sage, modeste et courageux, et d'autres dignitaires actifs, possédant un grand ascendant moral sur les sociétaires ; il faut donner à la société une constitution claire, précise, qui sauvegarde son autonomie et accorde quelques privilèges à ses membres ; il faut procurer aux membres de la société des relations extérieures. Le rapporteur suggère d'en établir entre les cercles collégiaux, et ajoute même que d'aucuns désireraient qu'il en existât avec les cercles de jeunes gens déjà lancés dans la vie active.

Dernière condition : il faut faire travailler les membres d'un cercle. Que l'élève ait un travail d'assez longue haleine à présenter chaque année, sans compter les causeries qu'on lui demandera de faire pour occuper les séances privées. Que ces travaux aient toujours un caractère pratique et, si possible, canadien ; qu'ils soient variés. Tout en laissant liberté entière à l'élève de choisir le travail qu'il préfère, le rapporteur demande aux directeurs de société de mettre devant les yeux des élèves une longue liste de questions à traiter, et il ajoute ensuite qu'il importe beaucoup que les travaux présentés ne restent pas sans une bonne et sévère correction.

RAPPORT DU SECRÉTAIRE DE LA QUATRIEME COMMISSION

A l'assemblée générale, M. l'abbé Joseph Gélinas (Trois-Rivières), secrétaire de la quatrième Commission, a présenté le compte rendu suivant du travail de cette Commission :

Comme on peut le voir par les *Résumés des travaux* présentés au Congrès, M. l'abbé François Pelletier de Québec avait été chargé du *Premier exposé* de la Quatrième Commission, à savoir : Les moyens d'émulation pour développer chez les élèves de nos collèges l'*Esprit de travail et de discipline.*

La première partie de ce rapport expose simplement des *principes généraux* qui ne suscitèrent aucune discussion chez les membres de la Commission ; la seconde partie porte sur les *moyens particuliers d'émulation*. Cette seconde partie fut lue et discutée article par article. Voici très brièvement les vues émises au cours de cette discussion :

1° Les élèves qui n'obtiennent pas dans leur classe de succès suffisants doivent être éliminés sans pitié ; l'intérêt de ces élèves et l'intérêt de toute la classe le demandent. Faudra-t-il exiger la moitié ou le tiers ou un autre minimum pour l'admission dans une classe ? Faudra-t-il être plus exigeant pour les matières fondamentales de la classe que pour les autres matières ? Faudra-t-il se montrer bon prince avec ceux qui n'ont pas la bosse des mathématiques développée ? Voilà autant de questions capables de faire réfléchir et qui sont discutées par les membres de la commission.

Dans les maisons de l'Alliance, dit M. le chanoine Guillemant, il n'y a pas d'uniformité la-dessus.

2° S. G. Mgr de Nicolet est d'avis qu'il est avantageux pour les élèves de subir des examens écrits et des examens oraux. L'examen oral permet à l'examinateur de juger plus sûrement de l'intelligence de l'élève que l'examen écrit. Cette opinion est celle de la majorité de la commission.

3° et 4° La proclamation solennelle des notes toutes les semaines, comme elle se faisait à Saint-Nicolas, au temps de Mgr Dupanloup, et comme elle se fait dans quelques-unes de nos maisons canadiennes, constitue un excellent stimulant au travail et un encouragement à l'observance du règlement.

Plusieurs de nos maisons ont cette proclamation dans les classes chaque semaine, d'autres chaque mois. A peu près partout il y a au moins proclamation solennelle deux ou trois fois par année.

5° De même, plusieurs de nos collèges envoient chaque mois les notes des élèves aux parents. Par là les parents suivent de plus près leurs enfants, et les enfants bien nés oublient moins facilement leurs obligations.

A ce propos, S. G. Mgr de Nicolet fait remarquer qu'il faut de la prudence dans les appréciations du bulletin, afin de ne pas commettre d'injustices à l'égard de l'élève et de ne pas alarmer les parents inutilement.

En France, dit M. le chanoine Guillemant, ces notes sont même envoyées toutes les semaines aux parents des plus jeunes élèves.

6° Les concours entre les classes d'un même collège sont excellents en soi et ils se pratiquent déjà en maints endroits chez nous. De plus, M. le Rapporteur désire vivement qu'on établisse des concours intercollégiaux. M. le chanoine Guillemant, interrogé au sujet de ces concours, dit que en France il y a deux sortes de concours intercollégiaux : 1° concours entre collèges d'un même diocèse ; 2° concours entre collèges de diocèses voisins. Les deux ont produit d'excellents résultats. Les seconds ne se pratiquent qu'entre une élite de chaque collège.

7° Les camps, comme beaucoup d'autres procédés d'émulation, sont chose d'initiative privée de la part des préfets des études et des professeurs. Ils peuvent être un fiasco pour les uns et un succès pour les autres.

8° Les concertations ou joutes devant une classe, une communauté, ou devant le public, constituent l'un des meilleurs stimulants pourvu toutefois qu'elles soient bien préparées.

9° Correction des devoirs. Dans presque toutes nos maisons, toutes les copies de devoirs sont corrigées. La majorité de la Commission croit qu'il vaut mieux ordinairement ne pas corriger toutes les fautes sur la copie, qu'il est suffisant de signaler les erreurs à l'élève au moyen d'un signe qui sera compris et piquera la curiosité de l'intéressé. Plusieurs membres de la Commission ont constaté déjà que les nombreuses annotations et corrections sont inutiles, parce que le plus souvent ou très souvent les élèves n'y prêtent aucune attention sérieuse. Cependant, il semble admis que les fortes copies, celles des élèves appliqués et susceptibles de progrès rapides, devraient être corrigées et annotées plus en détail.

Il est fort utile de remettre les copies aux élèves une fois qu'elles ont été corrigées.

10° Faut-il encourager les travaux supplémentaires ? Cette question est bien faite pour exercer le jugement des directeurs et des professeurs de nos maisons. Toutefois, il semble que ces travaux peuvent avoir de bons résultats s'ils sont en rapport avec les matières des classes et surtout s'ils sont confiés à des élèves doués d'aptitudes spéciales ou d'un talent général au dessus de l'ordinaire.

M. le chanoine Guillemant dit que dans les maisons de l'Alliance on encourage peu les travaux supplémentaires.

Puis, M. le Rapporteur passe tout de suite à la question des récompenses.

Plusieurs membres de la Commission demandent si l'on ne pourrait pas trouver un mode de récompenses qui permît d'encou-

rager les élèves studieux dépourvus de talents brillants. Par la discussion nous constatons que dans nos maisons des prix plus ou moins nombreux sont décernés aux élèves qui se distinguent par leur application au travail et leur bonne conduite. Il est certain, dit M. le Président, [1] qu'il faut encourager, récompenser le travail et la bonne conduite, mais il vaut mieux en définitive laisser cette question parfois délicate à la discrétion des directeurs de nos maisons.

Le Rapporteur du deuxième travail, M. l'abbé Émile Dubois, de Sainte-Thérèse, nous parle des *Académies* ou *Sociétés littéraires*, comme stimulants à l'esprit de travail et de discipline. Le rapport est lu sans interruption.

La lecture terminée, plusieurs membres de la Commission, entre autres M. l'abbé Groulx, de Valleyfield, insistent sur l'importance d'une sélection morale très soignée des membres de nos cercles d'études. Ne pourrait-on pas exiger que les associés fissent partie d'abord de la Congrégation de la Sainte Vierge? Dans plusieurs maisons les membres des cercles d'études et de l'Académie sont membres de la Congrégation de la Sainte Vierge, et l'on s'en trouve bien.

Il y a discussion ensuite au sujet de l'étude des questions contemporaines dans les cercles et les sociétés littéraires. S. G. Mgr Brunault émet des doutes sérieux sur l'opportunité de cette étude dans nos cercles et dans nos sociétés littéraires. L'opinion commune dans la commission semble néanmoins être celle-ci : continuer l'étude des questions contemporaines avec discrétion, sous l'œil d'un directeur prudent et renseigné.

Les relations entre les cercles seront établies avantageusement au moyen du *Semeur*, organe de l'A. C. J. C. Les directeurs des cercles et des autres sociétés littéraires pourront aussi être utiles à leurs élèves en correspondant entre eux. La majorité de la commission ne croit pas qu'il soit avantageux aux jeunes gens de nos cercles et de nos sociétés de collèges d'entretenir des correspondances avec d'autres cercles.

---

(1) M. l'abbé Hébert, de l'Assomption, élu temporairement en l'absence du R. P. Richard, C. S. V.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

A l'assemblée générale, les Secrétaires des Commissions présentèrent les rapports qui ont été donnés plus haut. Le travail principal de cette séance avait pour objet de mettre au point les vœux exprimés par les Commissions. Comme il n'y eut guère de discussion et que par ailleurs la rédaction des vœux apparaît ici telle que modifiée et adoptée par les membres, il a semblé inutile de reproduire le compte rendu de la séance elle-même.

VŒUX ADOPTÉS PAR L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

VŒUX DE LA PREMIÈRE COMMISSION

I. – Considérant que le prêtre, par le fait même de son sacerdoce, doit faire de l'instruction religieuse la base de tout son enseignement, même profane,

Le Congrès de l'enseignement secondaire exprime le vœu

(*a*) que l'enseignement régulier de la religion soit donné dans chaque classe par le professeur principal, mais que tous les professeurs profitent de toutes les occasions pour introduire dans leur enseignement des leçons de religion ;

(*b*) que l'on fasse aimer aux élèves la vérité religieuse en cultivant de mieux en mieux leur piété, et en faisant ressortir davantage cette vérité par les méthodes comparative et historique ;

(*c*) que le catéchisme diocésain soit dans toutes les classes le manuel nécessaire et fondamental sans exclure les manuels de religion plus développés, qu'il soit fait une place convenable à l'Histoire de l'Église, et que le texte même de l'Évangile soit appris par cœur tous les dimanches.

II. — Le même Congrès, considérant que quiconque n'admet pas la royauté intellectuelle et morale de Jésus-Christ et le magistère de l'Église manque de quelque chose à l'esprit ou au cœur, même dans l'ordre purement humain, émet le vœu

(*a*) que notre cours d'humanités s'unifie dans la constante démonstration de la vérité susdite ;

(*b*) que, pour tendre à cette unité, l'on considère toute vérité de l'ordre naturel comme pouvant faire partie des *préambules à la foi* ou constituer l'élément d'une démonstration subsidiaire de la doctrine révélée ;

(*c*) que, pour ne pas détruire cette même unité, l'on évite de conférer aux écrivains libres-penseurs, en les citant trop souvent, un magistère auquel rien ne leur donne droit ;

(*d*) que l'on se réclame davantage de la doctrine et des autorités catholiques, autorités auxquelles il faudrait faire une place plus large dans l'histoire de la littérature contemporaine.

VŒUX DE LA DEUXIÈME COMMISSION

I. — Le Congrès de l'instruction secondaire, considérant que l'explication des auteurs est un excellent moyen de formation intellectuelle, émet le vœu

(*a*) que dans les programmes et les horaires de classe, principalement en Rhétorique et en Seconde, l'on fasse la place la plus large possible à l'explication raisonnée et méthodique des auteurs classiques ;

(*b*) qu'il soit rédigé un programme d'auteurs classiques à expliquer dans les classes de Rhétorique et de Seconde, comme il en existe pour l'Histoire littéraire et les Préceptes de littérature, et qu'il devienne matière des examens collégiaux ;

(*c*) que la rédaction de ce programme soit confiée au *Comité permanent* qui devra le soumettre à l'approbation des supérieurs, en vue du prochain congrès ;

(*d*) que l'explication française commence dès les premières classes, d'une façon graduée, jusqu'à la classe de Seconde.

II. — Le Congrès de l'enseignement secondaire,

Considérant que l'exercice de la composition française complète l'explication des auteurs, oblige l'élève à se rendre mieux compte des textes et l'habitue à exercer son sens critique et à manier les idées, émet le vœu

(*a*) que la formation du vocabulaire par l'étude des textes d'explication appris par cœur soit considérée comme une préparation nécessaire à la composition française ;

(*b*) que dans tous les collèges la composition française soit pratiquée dans toutes les classes du cours classique, même dans les classes inférieures ;

(*c*) que dans les classes supérieures le sujet de composition soit tiré des matières étudiées en classe, de façon à mettre de l'unité dans l'enseignement littéraire;

(*d*) qu'en vue de faciliter le devoir de lecture, chaque classe soit munie d'une bibliothèque appropriée ;

(*e*) que le *Comité permanent* soit chargé de rédiger un catalogue des livres à déposer dans les diverses bibliothèques.

VŒU UNIQUE DE LA TROISIÈME COMMISSION

Le Congrès de l'enseignement secondaire,

Considérant que le programme actuel de mathématiques, interprété selon l'esprit dans lequel il a été conçu, peut développer le raisonnement chez les élèves, mais qu'il est opportun d'y faire quelques additions,

Émet le vœu que le programme actuel soit maintenu et que, des additions proposées pour l'algèbre par la commission spéciale, les numéros 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10 soient acceptés.

Le Congrès émet aussi le vœu

(*a*) que, dans les questions posées au baccalauréat, on pose au moins une question théorique, en arithmétique, en algèbre et en géométrie ;

(*b*) que l'on s'y abstienne de tout ce qui n'est que devinettes, artifices, subtilités ;

(*c*) que MM. les Supérieurs des collèges classiques favorisent, dans leurs maisons respectives, l'organisation de cours spéciaux de mathématiques pour ceux qui se destinent à l'École Polytechnique ou autres écoles de ce genre.

VŒUX DE LA QUATRIÈME COMMISSION

I. — Considérant que les concours intercollégiaux sont un puissant stimulant au travail et un moyen de s'assurer que toutes les classes de nos maisons se tiennent bien à leur niveau naturel,

Le Congrès de l'enseignement secondaire exprime le vœu

(*a*) que chaque année un concours facultatif soit institué pour l'une ou l'autre de nos classes de lettres ou de sciences entre les collèges affiliés à l'Université Laval ;

(*b*) que ce concours se fasse sous la direction et aux frais du *Comité permanent.*

II. — Considérant que les sociétés littéraires sont un précieux encouragement au travail, et qu'il est nécessaire que les élèves y attachent une grande importance,

Le Congrès de l'enseignement secondaire émet le vœu

(*a*) que pour assurer le progrès de nos sociétés littéraires collégiales on établisse sans tarder une correspondance entre les directeurs des différents cercles collégiaux de la même région ;

(*b*) que des prix soient accordés pour récompenser l'activité des membres.

EMILE DUBOIS, ptre.
Sém. de Ste-Thérèse.

— —

TROISIEME PARTIE

SÉANCES SOLENNELLES

1° Messe d'ouverture.

La messe d'ouverture du Congrès fut dite par S. G. Mgr Brunault, évêque de Nicolet.

S. G. Mgr Émard, évêque de Valleyfield, y prononça l'allocution suivante :

ALLOCUTION DE Mgr ÉMARD, ÉVEQUE DE VALLEYFIELD

Messeigneurs,

Chers messieurs,

Il était de haute convenance que la première réunion de ce congrès fût tenue aux pieds des autels, autour du tabernacle eucharistique. C'est affirmer une fois de plus le caractère très particulier de l'œuvre d'enseignement que vous représentez aujourd'hui, et dont vous êtes venus tous ensemble, et au nom de cette phalange de prêtres répartis dans nos séminaires et nos collèges, promouvoir les intérêts.

En effet, l'éducation donnée à la jeunesse de cette province, sous la haute direction de l'Église et par le ministère de notre clergé, n'est pas seulement chrétienne par sa base et fondée sur l'Évangile ; elle n'est pas seulement, d'une façon générale, religieuse par les principes qu'elle inculque et la formation qui doit en être l'objet principal : tout ceci, en effet, devrait être vrai de toute œuvre éducative poursuivie et accomplie dans le monde depuis qu'il a été régénéré et remis dans sa voie par le Verbe incarné ; mais vous, messieurs, vous faites bien davantage. Consacrés à Dieu par votre sacerdoce, vous ne pouvez exercer dans le domaine des âmes qu'un ministère surnaturel et faire en tout temps, et spécialement en

matière éducative, œuvre essentiellement sacerdotale. Et c'est ce que proclame l'acte de piété qui, avant de commencer vos travaux, vous amène dans ce sanctuaire, pour recevoir, avec les bénédictions eucharistiques de Jésus-Christ, les grâces de lumière et d'amour qui nous y viennent de l'Esprit-Saint.

Le sacerdoce de l'enseignement a été institué par Jésus lui-même, disant à ses apôtres et, dans leur personne, à tous ceux qui dans la suite des siècles seraient appelés à partager leur mission : Allez et enseignez *omnes gentes*, tous, toujours et partout, sans aucune restriction. Mais il ajoute : « Enseignez l'observance parfaite de mes commandements ». Le Sauveur, par ces paroles, investissait son Église, dans le sacerdoce, d'une mission dont lui-même demeurait le principe et le terme. Il donnait en même temps la définition nette et intégrale de l'éducation telle qu'elle doit être donnée par les apôtres et leurs successeurs, et par tous ceux que le zèle d'une vocation sublime unit à leur apostolat : il faut donner aux intelligences la vérité et former les cœurs à la vertu.

L'éducation surnaturelle et sacerdotale était créée. Partout, dans la suite des âges, l'Église a vu se recruter dans son sein des prêtres prêts à répondre à l'appel dans toute sa teneur et à consacrer leur vie, non plus seulement à la prédication de la doctrine évangélique, mais encore à l'enseignement des sciences même profanes, lesquelles dérivent de Dieu, l'auteur unique de toute science, et remontent à Dieu, dès que le sacerdoce les rattache à l'ensemble des doctrines de l'ordre surnaturel communiquées directement par la révélation.

C'est assurément là l'idée la plus complète de l'éducation telle qu'on peut la souhaiter pour les âmes rachetées par le Christ. Or, de ce point de vue, aucun pays n'a été plus favorisé que le nôtre. Si nous pouvons nous flatter d'avoir eu dès nos premières origines et d'avoir gardé jusqu'aujourd'hui le bénéfice du dévouement infatigable des prêtres nombreux, religieux ou séculiers, appliqués au service des âmes, c'est aussi notre gloire, et peut-être notre plus grand avantage, d'avoir vu ce même clergé, dans un grand nombre de ses membres, dépensant son activité, ses forces, ses talents, bref se donnant sans réserve, à l'instruction, à l'éducation, à la formation religieuse de l'enfance et de la jeunesse.

Venus ici comme délégués de vos maisons respectives, et réunis en si grand nombre pour étudier ensemble les moyens les plus aptes à rendre votre zèle encore plus efficace, s'il est possible, vous attestez par le fait le soin jaloux, la fidélité avec laquelle se garde dans nos collèges et séminaires le trésor du dévouement sacerdotal de vos prédécesseurs.

Dans la sphère où s'exerce votre action, messieurs, serait-il hors de propos de considérer combien s'étend et s'élève l'objet qui lui est propre ? Car il ne s'agit point, pour le sacerdoce, de s'attacher à des individualités pour les préparer aux luttes futures de la vie, et mettre dans les mains de chacun les armes précises, je veux dire les connaissances définitives et complètes, aussi bien que dans leur âme des habitudes de piété et de vertu, qui en feront des hommes capables d'atteindre leurs fins respectives, ce qui serait déjà certes un titre sérieux à la reconnaissance de tous. Ce n'est pas assez même de dire qu'il vous appartient, prêtres de nos collèges, de discerner les vocations, d'ouvrir les avenues, de fournir à l'Église, par un recrutement normal de son clergé, les ouvriers dont elle a besoin ; ou encore de préparer à la société, pour marcher à sa tête, les citoyens qui, dans les diverses professions libérales, deviennent les chefs autorisés de la nation. Certes, c'est avancer encore et beaucoup dans les voies de la bienfaisance publique et je me demande s'il est possible de rendre à l'Église et à l'État un service plus signalé. Et, cependant, vous faites encore davantage, messieurs, ce n'est pas assez pour vous de former le chrétien parfait, suivant la mesure de la plénitude des grâces du Christ : *In virum perfectum*... Vous voulez plus encore que donner à la nation ses guides spirituels et ses chefs temporels. Le travail que vous faites, œuvre collective poursuivie en même temps dans tous les collèges par des centaines de prêtres à la fois, s'élève au-dessus des considérations individuelles, et atteint la substance même du peuple, en formant à l'image du Christ et selon son esprit cette classe particulière des hommes qui pensent, qui agissent, qui parlent et qui, par l'ensemble de leurs actes et de leur conduite, influent, plus que tous les autres, sur la destinée commune. Par la formation de la classe dirigeante, vous fournissez le levain à la masse et vous faites que se vérifie la pensée de saint Pierre : Vous édifiez la *gens sancta*, le peuple saint.

Ceci m'amène à vous dire, messieurs, qu'il serait à mon sens inexact de dire que l'enseignement secondaire doit mesurer son importance au nombre d'élèves qui sortent de nos collèges après un cours d'études complet.

Il faut, au contraire, considérer la multitude, toute cette jeunesse qui passe sous vos yeux et sous votre main, recevant en permanence le bénéfice de votre action sacerdotale. Dans l'âme de chacun il entre quelque chose de votre âme consacrée et toujours, quelque soit d'ailleurs son état, sa carrière, il devra garder cette empreinte et sur elle régler sa vie.

Et, comme un peuple ne saurait être, longtemps du moins, guidé par un seul ou par un petit nombre, que par ailleurs nulle part ne s'exerce d'une façon aussi profonde l'action sacerdotale éducatrice, il s'ensuit que c'est à vous, messieurs, que la Providence a confié les destinées de notre peuple, en vous remettant le soin d'élever des hommes qui doivent, à la lumière de vos enseignements, marcher à sa tête. C'est dans ce sens que notre histoire nationale a depuis longtemps exprimé cette vérité incontestable que la religion catholique et la race française sur ce continent doivent leur conservation et leur prospérité à l'enseignement donné dans nos divers collèges de la Province ; ce qui revient à dire que les prêtres éducateurs doivent, comme ils le sont en effet, être regardés comme les protecteurs attitrés de la religion et de la société.

Or, messieurs, si nous nous demandons maintenant où est le secret de la confiance, jusqu'aujourd'hui inébranlée et absolue, marquée de tout temps à nos collèges, à nos séminaires, à tout le corps enseignant de nos diverses institutions, vous conviendrez avec moi qu'il faut l'attribuer en grande partie à ce que, entre les maisons elles-mêmes, a toujours régné l'union étroite des volontés et des énergies, faisant de tant d'institutions diverses une coalition d'efforts intelligents, tendant au même but et poursuivant le même objet. Ici, point de rivalité, point de concurrence, mais une émulation de bon aloi, un échange fraternel de vues et de sentiments, le tout se manifestant par l'action d'une même pensée supérieure et par l'influence d'une même autorité. C'est bien le spectacle que vous nous donnez durant ce congrès.

Vous venez travailler, étudier, discuter, mettre en commun le fruit de vos observations et surtout les ardeurs de votre zèle, c'est-à-dire que, ayant soin de laisser intactes les traditions séculaires sur lesquelles s'appuie la substance même de votre œuvre et gardant avec un respect absolu ce qui a subi l'épreuve du temps, a reçu la sanction de l'expérience et est encore appuyé par les maîtres les plus sages et les plus sérieux, vous traiterez de ces choses dont la discussion répond aux besoins spéciaux ou aux faits nouveaux qui requièrent l'attention des éducateurs modernes. Il en résultera une poussée énergique dans la voie du progrès véritable et l'œuvre, dans son ensemble, en sera affermie pour les années à venir.

En second lieu, il est remarquable combien, jusqu'aujourd'hui, les directeurs de nos collèges ont eu le soin de fermer les portes de leurs maisons à ces vaines querelles dont parle saint Paul, qui malheureusement s'agitent dans le monde extérieur et divisent les hommes sans avoir de quoi intéresser par elles-mêmes l'autorité

doctrinale ou disciplinaire de l'Église. On a compris toujours que l'union si désirable de nos collèges serait gravement atteinte, si on les laissait dévier dans les voies de la division en ces matières futiles.

Enfin, appliquant ceci avec encore plus de force à chaque institution en particulier, en observant surtout que les disputes de l'ordre profane auraient le double danger de créer parmi les élèves des camps adverses et de détourner la confiance des familles, ayant justifié sur ce point l'attitude si noblement indépendante de chacun de nos collèges à laquelle le public a toujours rendu un hommage mérité, nous ajoutons que ce qui donne à tout cela le complément le plus digne du sacerdoce, c'est le désintéressement parfait qui a été toujours la caractéristique de nos prêtres éducateurs.

Messieurs, deux choses font ressortir ce désintéressement. La première, c'est que, toujours pour parler d'après saint Paul, si les fonctions sont diverses et les talents multiples, le dévouement est unique et par lui chacun accepte et remplit avec joie la charge, en apparence plus élevée ou plus humble, qui lui est dévolue ; ce qui assure le fonctionnement régulier de l'ensemble et rend pour chacun si méritoire le sacrifice parfois très pénible qu'on lui impose. Puis, nos prêtres éducateurs, justifiant en eux-mêmes et par l'exemple le dicton connu, même dans le monde profane, que les exigences de la vie intellectuelle s'allient mal avec la poursuite inquiète des biens matériels, mais élevant beaucoup plus haut la portée de cette maxime, joignent, à la dépense journalière d'un zèle que la religion seule peut soutenir avec cette ardeur, l'abandon total de tout ce qui, après tout, serait ailleurs considéré comme la récompense simplement légitime de leurs travaux.

Pour rendre possible leur œuvre et y faire participer un plus grand nombre de jeunes gens, ils laissent à leur maison respective, c'est-à-dire à l'Église et à Dieu, ce qui devrait leur être donné si on voulait seulement les mettre sur un pied d'égalité avec d'autres qui n'ont pas à faire les mêmes renoncements.

Messieurs, vous n'avez point de salaire, c'est entendu, vous n'avez même pas d'honoraires, vous n'avez, comme dit saint Paul, que la nourriture et le vêtement. C'est pour nous, évêques, qui vous voyons à l'œuvre, l'objet d'une admiration profonde et, pour beaucoup, le secret de l'affection spéciale que nous avons vouée aux prêtres éducateurs.

J'ajoute, tout de suite, que ce détachement, librement accepté, porte en lui-même ces bénédictions fécondes et abondantes que Notre-Seigneur a promises à quiconque quitte tout pour le suivre et travailler avec lui en portant sa croix.

Prêtres séculiers et réguliers, qui rivalisez de zèle et de pauvreté évangélique dans l'exécution de l'œuvre éminemment sacerdotale de l'enseignement secondaire dans nos collèges et séminaires du Canada, recevez aujourd'hui, par la bouche d'un évêque, l'expression sincère de la reconnaissance de l'Église et l'attestation solennelle du bien indéfini que vous faites à nos familles et à notre peuple. Que ceci ne soit encore que le gage des grâces célestes qui remplissent votre ministère chaque jour, et mieux encore de la couronne, glorieuse entre toutes, que le bon Dieu vous réserve dans le ciel où, selon le langage de l'Esprit-Saint, les prêtres éducateurs brilleront de l'éclat des astres dans les éternités perpétuelles. — *Amen.*

2° Séance d'inauguration.

DISCOURS D'OUVERTURE DE MGR. LE RECTEUR

Messeigneurs,

MM. les Congressistes,

Pendant ces deux jours, le Séminaire de Québec est heureux d'offrir son hospitalité aux Congressistes et d'unir dans une fraternelle collaboration MM. les Supérieurs, MM. les délégués et les professeurs des Petits Séminaires et des Collèges affiliés et agrégés à l'Université Laval.

Le Séminaire ne fait en cela que continuer une tradition que lui ont léguée ses anciens directeurs. Lorsqu'en 1852, il fondait l'Université Laval, il n'avait d'autre désir, d'autre ambition, que d'être utile à la cause de l'enseignement et de l'éducation en ce pays. Il a toujours été heureux de voir se grouper autour de l'Université les maisons d'enseignement classique, sachant bien que c'est dans l'union des efforts, dans la mise en commun de l'expérience de tous, dans la légitime concurrence pour le succès, que se trouvent les meilleures conditions de progrès.

Plusieurs fois déjà, les maisons affiliées ont été appelées à se réunir en congrès et à travailler au développement et au perfectionnement des études. A mesure que ces congrès se sont multipliés, nous avons mieux compris la nécessité de nous rapprocher,

d'échanger nos vues et nos expériences particulières. C'est pourquoi il a été décidé qu'à l'avenir nous nous réunirions tous les trois ans. Nous sommes heureux d'avoir ainsi des occasions plus fréquentes de nous voir, de causer et de travailler ensemble à l'œuvre qui nous est confiée.

Soyez donc les bienvenus, messieurs, sous le toit du Séminaire de Québec et à l'Université Laval. Puissions-nous tous ensemble, pendant ces deux jours, faire œuvre utile et bienfaisante!

Après avoir souhaité la bienvenue aux Congressistes, venus de nos Collèges et Petits Séminaires, je m'empresse d'offrir à NN. SS. les Évêques ici présents nos respectueux hommages et l'expression de notre vive gratitude.

Messeigneurs, c'est la première fois dans l'histoire de nos congrès que nous voyons ainsi l'épiscopat assister à nos délibérations, encourager de sa présence et de ses conseils nos travaux. C'est la première fois, et c'est sûrement notre faute si nous n'avions pas eu encore le bonheur de voir nos vénérables évêques prendre part à ces congrès.

Pour dire toute la vérité, nous n'avions pas osé les y inviter. Nous savions, en effet, comme, à cette époque de l'année, leurs journées sont prises par le devoir de la visite pastorale, et nous ne voulions pas leur demander d'ajouter à ces lourdes fatigues celles d'un congrès d'enseignement. Cette fois, nous avons exprimé à Nos Seigneurs le désir de les voir présents à nos délibérations. La plupart des évêques de cette province, on le sait, sont actuellement à Rome, pour accomplir leur voyage *ad limina*. Ceux qui sont au pays ont répondu à notre désir avec le plus bienveillant empressement : et nous ne saurions trop dire comme nous sommes touchés de cette marque d'intérêt qu'ils veulent bien nous donner. Nous avons aussi reçu de NN. SS. les Évêques qui ont dû se rendre à Rome les lettres les plus sympathiques et les plus encourageantes pour l'œuvre du congrès.

Nous remercions Mgr l'Administrateur qui, au lendemain d'une tournée pastorale laborieuse et à la veille des manifestations qui accueilleront à Québec notre bien-aimé et vénéré cardinal, veut bien nous accorder quelques moments de ses journées déjà si chargées, et apporter à nos maîtres l'expérience d'une vie toute préoccupée de la formation intellectuelle et morale de la jeunesse. Nous le remercions d'avance des paroles qu'il voudra bien nous adresser demain soir, à la séance publique, au nom de Son Éminence le Cardinal Bégin. Nous savons de quelles lèvres éloquentes elles vont tomber, de quel cœur d'apôtre elles vont jaillir.

Merci à Nos Seigneurs les Évêques de Valleyfield, de Nicolet, de Mont-Laurier et à Mgr le Vicaire Apostolique du Golfe Saint-Laurent.

Nous sommes particulièrement reconnaissants à Mgr Émard pour l'allocution si cordiale et si paternelle qu'il nous a adressée ce matin. Nous savions que Mgr l'évêque de Valleyfield est un ami fervent de l'enseignement classique et qu'il ne cesse de prodiguer sa sollicitude aux prêtres éducateurs. Les conseils si pratiques et si opportuns que Sa Grandeur a donnés, les bienveillantes pensées qui ont rempli son discours, sont pour nous le plus précieux encouragement.

Mgr de Nicolet a longtemps partagé avec les prêtres de son Séminaire le fardeau de l'enseignement et de la direction. Nul n'était mieux qualifié pour surveiller les travaux de la commission de discipline et pour y ajouter l'appoint d'une sage expérience. Nous remercions Mgr Brunault d'être venu à nous, d'avoir bien voulu ce matin dire la messe d'ouverture du congrès et, à l'autel, appeler sur nos travaux les bénédictions de Dieu.

Mgr l'évêque de Mont-Laurier est tout absorbé par l'organisation d'un jeune et beau diocèse. Nous savons que la question du Petit Séminaire diocésain retient sa plus vive sollicitude et que les maîtres de l'enseignement classique le compteront parmi leurs plus dévoués protecteurs. Aussi prions-nous Mgr Brunet d'accepter ce matin, avec l'expression de notre gratitude, nos souhaits respectueux et ardents pour le développement rapide des œuvres naissantes de son diocèse.

Mgr le Vicaire Apostolique du Golfe Saint-Laurent, que véritablement nous n'avions pas osé espérer voir se rendre à notre invitation, est parmi nous. Les longs voyages et les périls du fleuve ne l'ont pas effrayé ; nous pourrons bénéficier de son séjour à Québec et nous ne saurions trop lui dire combien nous sommes heureux de le voir assister à notre congrès. Mgr Blanche appartient à une Congrégation qui a rendu trop de services à l'enseignement classique en France et au Canada, pourque nous ne soyons pas deux fois heureux de le compter parmi les patrons de ce congrès.

Après cette bienvenue souhaitée à MM. les Supérieurs et les professeurs congressistes, après cet acte de reconnaissance que nous nous sentions pressés d'offrir à NN. SS. les évêques, nos regards et nos pensées se portent vers les délégués que la France catholique nous envoie et à qui nous adressons tout de suite notre salut respectueux et fraternel.

Le prêtre de France n'est jamais un étranger au Canada. Il y est depuis les premiers jours de notre vie historique ; c'est lui qui a fait ici, avec nos pères, l'œuvre de civilisation et de colonisation chrétiennes. Il se retrouve donc ici à l'un des foyers les plus ardents de l'action catholique et française.

Aussi sommes-nous toujours heureux de l'accueillir parmi nous, et d'accueillir en lui une patrie toujours chère que nous n'oublierons jamais.

Quand nous avons appris l'heureuse nouvelle que l'Alliance des Maisons d'éducation chrétienne serait représentée à notre congrès par M. le Chanoine Lahargou, son très distingué président, et par son digne vice-président, M. le Chanoine Guillemant, vicaire général d'Arras, nous avons éprouvé la joie la plus vive. Depuis longtemps, nos Petits Séminaires et nos Collèges sont en relations avec l'*Alliance;* ils font tous partie de cette vaste et si active association d'enseignement. Mais nos relations n'avaient consisté jusqu'à présent que dans des échanges ou des communications à longue distance. L'océan nous séparait toujours. Aujourd'hui, il n'y a plus d'océan ; et l'*Alliance* des Maisons de France est à Québec.

Soyez tout de suite assurés, M. le Président et M. le Vice-Président, que nous vous sommes reconnaissants de cette démarche que vous faites et de cette précieuse collaboration que vous nous apportez.

Vous êtes des nôtres puisque vous êtes des prêtres, des prêtres éducateurs et des prêtres de France. Mais aussi, vous êtes chez vous, puisque nous sommes de l'*Alliance*, et que vous vous retrouverez aujourd'hui dans une province lointaine de l'immense confédération à laquelle vous présidez. Dans cette province, vous trouverez des confrères et des collègues qui partagent vos pensées et votre dévouement. Ici, comme chez vous, nous travaillons à faire des jeunes gens instruits et chrétiens. Nos institutions d'enseignement secondaire ne sont, certes, pas parfaites. Éloignés que nous sommes des grands centres de l'enseignement supérieur des lettres ou des sciences, nous ne pouvons aussi facilement que vous refaire à ces foyers de vie nos hommes et nos forces. Mais vous constaterez, nous l'espérons, que si notre organisation universitaire n'est pas encore aussi complète que celles dont vous jouissez là-bas, si nos moyens de formation sont par le fait même plus limités, nous avons au cœur le grand désir de faire le bien, d'accomplir aussi consciencieusement que possible la tâche qu'on nous confie et de préparer pour un avenir utile à l'Église et à la patrie les enfants et les jeunes gens qui viennent à nous.

D'ailleurs, Messieurs, nous vous invitons à nous faire part de vos pensées, de vos observations, et à associer pendant ces jours de labeur commun votre expérience à la nôtre. Nous serons heureux de bénéficier de vos conseils et de votre sagesse.

Nous allons maintenant commencer nos travaux. Ces travaux ne ressemblent pas tout à fait à ceux des congrès précédents. Jusqu'ici, nos efforts ont surtout porté sur l'organisation de nos programmes d'examens du baccalauréat. Les congrès d'hier s'appelaient surtout « Congrès du programme.» Aujourd'hui notre congrès doit s'appeler « Congrès pédagogique. »

Nous aurons à étudier ensemble les questions qui ont été soigneusement préparées par le Comité permanent. Les résumés des travaux des rapporteurs sont entre vos mains. Ils vous permettront de mieux suivre le développement de leurs idées et de mieux diriger ou préciser les discussions. C'est sur la formation intellectuelle et morale de nos enfants que nous avons à délibérer. Faisons-le en toute charité et en toute prudence, avec un zèle véritable et éclairé.

Je remercie, dès ce matin, en votre nom et au mien, les membres du Comité permanent pour le travail consciencieux qu'ils se sont imposé. Ils nous présentent un programme substantiel, qui offre à notre réflexion les plus graves sujets. Nous ne pouvons que les féliciter de leur application à s'acquitter avec honneur du rôle qui leur est attribué.

Deux commissions vont siéger simultanément. Vous pourrez choisir l'une ou l'autre de ces commissions. Je souhaite que dans chacune d'elles l'on fasse un travail fructueux.

SÉANCE SEMI-PUBLIQUE

DE LA FORMATION DES PROFESSEURS

Messieurs et chers confrères,

Lorsqu'à la demande de l'épiscopat, le Séminaire de Québec créait en 1852 l'Université Laval, il répondait à un besoin urgent. La population, comme l'agriculture, le commerce et l'industrie, avait pris en cette province un développement considérable et la prospérité matérielle donnait aux âmes des aspirations nouvelles. D'ailleurs, nos concitoyens de langue anglaise avaient déjà leurs Universités ; il importait donc que les nôtres fussent au niveau du progrès et qu'ils fussent mis en état de faire leur part de travail intellectuel.

Ce n'est pas le moment de dire, messieurs, quel rôle a tenu parmi nous cette institution. Nous le savons tous : elle a multiplié en cette province les objets du savoir, ouvert des horizons à la pensée, fortifié les études, encouragé les talents. On attendait d'elle, en un mot, pour le développement de la patrie commune, un noble et précieux concours. L'attente n'a pas été déçue.

Nos collèges classiques surtout ne pouvaient regretter cette création. Ceux d'entre eux qui, au début, parurent hésiter à s'y affilier ne furent pas lents à reconnaître tout ce qu'ils en pourraient tirer de profit. Jusqu'à cette date, leurs maîtres avaient mis sans doute leur âme tout entière à former les intelligences et à élever les cœurs ; mais, ils regrettaient qu'un enseignement plus relevé ne vînt parfaire le travail commencé chez eux. Ils eussent été heureux de voir les mieux doués de leurs élèves paraître sur un théâtre où compléter leur formation intellectuelle avant que de se livrer aux carrières libérales. L'Université Laval vint satisfaire ces désirs ; et ces éducateurs, dont l'ambition avait été de fournir à l'Église de bons prêtres et, à la patrie, des citoyens pleins de cœur, eurent la joie de constater que le Ciel agréait leurs vœux, puisque, par l'Université, les nôtres prenaient une part plus large aux affaires du pays et faisaient dans toutes les carrières libérales honneur à leur race et aux institutions qui les avaient formés.

Mais, depuis cette date, messieurs, le progrès matériel n'a pas ralenti sa marche : la population française a presque triplé ; un mouvement économique intense a imprimé à toutes choses un essor nouveau ; les forêts se sont éloignées, l'Ouest a ouvert ses trésors, nos ports se sont agrandis et notre pays a pris, aux yeux de l'Europe même, une importance justifiée. Ce progrès matériel réclame de nouveaux efforts intellectuels : plus est grande la perspective des affaires commerciales, plus devient impérieux le besoin d'aguerrir de plus en plus les esprits. Meilleure sera leur formation, mieux sera conduit et réglé le mouvement qui les emporte vers un progrès durable.

En de telles circonstances, nos collèges classiques ont fait de sérieux et constants efforts pour se maintenir au niveau de leur devoir. Mais, hélas ! malgré l'énergie déployée, leur organisme n'est pas encore en parfait état. Un des maux principaux dont ils souffrent, c'est le défaut de formation de leurs professeurs.

Une vocation spéciale, messieurs, est dévolue aux prêtres éducateurs. Cette vocation leur fait voir dans leurs fonctions un grand et magnifique idéal à atteindre, elle leur fait accepter avec joie une véritable vie d'abnégation et de sacrifice. Cette vocation, il faut la cultiver. Il faut que le maître mette en valeur les ressources d'intelligence et de dévouement dont son cœur est plein. « L'esprit, a dit Plutarque, n'est pas un vase qu'il faut emplir, c'est un outil qu'il faut forger ». Pour ce qui est de cette formation de leurs professeurs, nos collèges classiques nous paraissent être dans un état voisin de celui dont souffraient les Séminaires français lorsque se sont ouverts en 1875 les Instituts Catholiques : très peu de professeurs y avaient leur licence, et le plus grand nombre n'avaient reçu aucune formation. Nos collèges, comme ceux de France à cette époque, nous semblent avoir eu jusqu'ici surtout pour but de former au ministère paroissial ou de créer une classe moyenne de professionnels, plutôt qu'une véritable classe d'intellectuels, une élite pour les luttes de la pensée. Cette fin étant donnée, on a cru pendant trop longtemps peu nécessaire une formation spéciale de nos professeurs.

Aujourd'hui, l'importance de la formation pédagogique n'échappe à personne. Il faut un apprentissage dans tous les métiers ; comme il n'y a pas de métier plus noble que celui qui s'applique à former l'intelligence et le cœur de l'enfant, l'apprentissage est surtout nécessaire aux éducateurs. [1]

Nous avons l'intime conviction que, malgré l'abandon relatif dans lequel ont été laissés nos professeurs, malgré leur situation peu favorable, leurs efforts n'ont pas été privés de succès. Ce succès tient d'abord à leur esprit de dévouement et de sacrifice. Mais il tient aussi à ce fait que nos collèges ont su conserver la vieille méthode française qui a porté de si heureux fruits et qu'on retrouve encore si pleine de vigueur dans les Petits Séminaires de France : la méthode de la formation générale. Nous avons toujours compris, avec l'excellent Père Bainvel, [1] que la vraie culture intellectuelle est une affaire d'exercice, de direction, d'entraînement, plutôt que de notions abondantes ; qu'elle doit développer le *pouvoir* plutôt que le *savoir*, le jugement plutôt que la mémoire. Instruire en formant, et former en instruisant, tel fut notre idéal. Aussi, l'ensemble de nos exercices scolaires a-t-il toujours tendu au développement des facultés essentielles de l'enfant.

Mais, bien que nous ayons pieusement conservé la méthode traditionnelle jugée la meilleure par M. Faguet et la vieille Sorbonne, il n'en est pas moins vrai que le défaut de formation intellectuelle d'un grand nombre de nos professeurs a été pour notre enseignement classique en général une cause sérieuse de faiblesse. Rappelons nos souvenirs, messieurs. Combien d'entre nous n'ont pas éprouvé de l'amertume dans leur cœur, en voyant la dure et pénible position qui leur était faite ? les veilles nombreuses consacrées à l'étude de problèmes qu'il fallait expliquer ? Comment accomplir un travail méthodique et fructueux, au milieu du fouillis qu'offre par exemple la syntaxe latine, quand on est réduit à ses propres forces ? Combien d'interrogations il fallait laisser sans réponse ou éluder avec prestesse ?

Il est vraiment à plaindre, messieurs, celui qui consacre les plus belles années de sa jeunesse, celles où l'intelligence est le plus vive, celles qui sont si décisives pour la formation de l'esprit, à travailler seul sur des matières difficiles sans le concours d'un ami familiarisé avec les méthodes les plus aptes à alléger son fardeau. [2] Est-il possible qu'un jeune professeur prenne goût à l'enseignement, qu'il ne désire pas au plus tôt le ministère paroissial, quand il se voit chargé d'une classe importante, accablé d'un labeur immense, s'il n'a pas été au préalable préparé, s'il n'a pas le temps d'approfondir ce qu'il lui est immédiatement nécessaire de savoir ?

Il m'est agréable de reconnaître, messieurs, que, depuis quelques années, nos collèges ont fait des efforts sérieux pour amé-

---

(1) De la Compagnie de Jésus.
(2) Abbé Pautonnier.

liorer la situation. Chacun d'eux sait quels sacrifices il s'est imposés à cette fin. Tous, cependant, proclament à l'unanimité qu'il faudrait faire davantage. Le nombre de ceux qui se livrent à l'enseignement sans avoir pu recevoir de formation spéciale est encore trop grand. De quels côtés avons-nous porté ici nos efforts ? Vers la Théologie et la Philosophie et c'est un titre à la louange. Quant aux Lettres et aux Sciences-Mathématiques, l'effort est moins apparent. Cependant, les carrières libérales réclament déjà de leurs membres une formation littéraire ou scientifique plus forte. D'ailleurs, avec le XXIIe Congrès des maisons d'éducation chrétienne de France tenu en 1909, il faut reconnaître qu'un mouvement général se dessine à travers l'Europe entière et tend à la transformation de l'enseignement. Des idées directrices de ce mouvement, les unes sont bonnes, les autres sont franchement mauvaises. Il faut avoir assez d'empire sur l'opinion pour imposer nos vues et faire échec à la maladresse de certaines réformes. Cette influence bienfaisante, la meilleure sauvegarde de notre avenir national, ne peut s'exercer qu'à la faveur d'une formation pédagogique sérieuse de nos professeurs. (1)

Pour parvenir rapidement à la hauteur désirée, que nous manque-t-il, messieurs ? Une École Normale Supérieure, qui permette à toutes nos maisons d'enseignement secondaire de donner à leurs professeurs la formation qu'ils sollicitent eux-mêmes et que réclame le prestige futur du clergé en cette province. C'est ici sans doute un problème redoutable. Est-il insoluble ? Il faudrait alors répéter la parole si française entendue dans un congrès : « C'est une chose impossible, mais c'est nécessaire, faisons-la ! » La piété et le patriotisme de nos évêques, unis aux sacrifices du plus vieux de nos séminaires, ont bien pu, il y a soixante ans, fonder notre vaillante université ; leur dévouement saura couronner l'édifice !

***

En attendant que notre enseignement secondaire jouisse d'une création si désirable, on ne saurait trop favoriser, en les rendant plus faciles, les voyages d'études dans les Instituts Catholiques d'Europe. Un grand nombre de nos séminaires ont déjà envoyé de leurs professeurs, soit à l'École des Carmes, soit à Lille, soit à Fribourg, et ils ont ainsi fortement contribué à relever notre enseignement. On fut, dans le passé, assez peu enthousiaste de

(1) V. *26 Congrès pédagogiques* J. de Gigord.

ces voyages. Le temps et l'expérience ont eu raison de ces préjugés. Il faut rendre cette justice à nos professeurs que ceux qui sont allés chercher une formation en Europe n'en sont revenus ni plus altiers ni moins humbles qu'avant leur départ. Un vase de bonne qualité ne se déforme pas par les liqueurs qu'on y met. Néanmoins, ces voyages sont dispendieux au point qu'ils ont maintes fois paralysé les meilleures volontés. Pour remédier au mal, l'Université devrait disposer chaque année d'un certain nombre de bourses dont nos collèges pourraient bénéficier à tour de rôle. Comment fonder ces bourses de voyages ? La Providence, sans doute, et le zèle de nos évêques sauront y pourvoir.

Une bonne formation, messieurs, réclame la connaissance d'une matière indispensable, la pédagogie. L'art d'enseigner ne se complète que par la pratique ; mais il est on ne peut plus désirable que les jeunes professeurs en possèdent des notions suffisantes avant que de se livrer à leur tâche. Montaigne exigeait du maître qu'il eût la tête bien faite plutôt que bien pleine ; et M. de Falloux reconnaissait que le savoir ne suppose pas nécessairement la rectitude de l'esprit, la fermeté, la discrétion, le sens pratique essentiel à quiconque veut élever et diriger la jeunesse. Le secret d'atteindre à l'intelligence et au cœur de l'enfant n'est pas donné à tous, mais un prêtre éducateur doit au moins ne pas rebuter ni décourager. La paresse même si commune à l'enfance ne peut-elle pas provenir du fait qu'on n'a pas su inspirer le goût du travail ? Qu'attendre d'un artisan auquel on commande un travail, s'il ne sait manier son outil ? On a si bien compris en France la nécessité de la pédagogie que, dans quelques Séminaires, on en donne des leçons aux élèves de Philosophie, qu'elle est devenue une matière d'enseignement dans plusieurs grands Séminaires, dans celui entre autres du regretté Mgr Delamaire. L'expérience ne peut qu'applaudir à cette conduite. Que le futur prêtre soit dans le ministère paroissial ou dans un collège, il devra au moins enseigner le catéchisme aux enfants. Cette matière, la première en importance, demande toutes les ressources de l'art pour être mise à la portée de tous. Imitons là-dessus les Séminaires français. Chaque semaine, il y a « Conseil des professeurs ». Le Supérieur le préside, et l'on y discute sur les meilleures méthodes d'enseignement, d'éducation et de discipline. Cette pratique est peut-être ici en usage. Si elle ne l'était pas, elle mérite d'être établie ; tous, les jeunes surtout, en tireront grand profit. N'auraient-ils pour se renseigner que la collection de l'*Enseignement chrétien*, le *Directoire* de l'Alliance, l'*Abrégé de pédagogie* de Vérin et les *Vingt-six congrès pédagogiques*, ce serait une mine des plus précieuses.

***

Messieurs, on ne saurait trop favoriser la vocation des professeurs. L'un des meilleurs moyens est sans contredit leur agrégation à leurs collèges respectifs. C'est elle qui forme les professeurs de carrière. Plusieurs de nos séminaires possèdent déjà cette agrégation et, à notre avis, ce sont ceux dont le succès est le plus marqué. La perspective pour un professeur d'entrer un jour dans le ministère paroissial met obstacle au déploiement de tout son zèle. L'ardeur dont il faisait montre au début de son professorat faiblit à mesure qu'approche pour lui l'heure de son départ. Pourquoi consacrerait-il à des matières si étrangères à celles que requiert le ministère des âmes toutes les forces de son intelligence et de sa jeunesse ? Après dix ou quinze années consacrées à l'enseignement, n'est-ce pas un nouvel apprentissage qu'il lui faudra entreprendre ? Mieux vaut, à son avis, s'y préparer le plus tôt possible, fallût-il pour cela négliger à demi son devoir de chaque jour.

Au contraire, le professeur qui a consenti à être agrégé fait de l'enseignement sa carrière ; il est plus sensible à l'émulation ; il a plus d'entrain, de constance et de courage, dans l'accomplissement du devoir quotidien ; il a peut-être plus d'abnégation et d'esprit de sacrifice. Après avoir épuisé ses forces pour la noble cause à laquelle il a consacré sa vie, il a l'assurance qu'on saura lui donner le repos que réclame une santé délabrée, dans le milieu même où il a vécu, avec ceux qu'il a aimés et qui furent ses compagnons ou ses élèves. Nulle part, sa vieillesse ne saurait goûter un repos plus légitime et plus agréable. L'arbre meurt vite quand on le transplante sur un sol dépourvu de ce qui lui aurait conservé la vie. L'agrégation est, à notre avis, un puissant auxiliaire pour l'enseignement. Puissent toutes nos maisons d'éducation accomplir bientôt ce progrès !

***

Un autre projet, messieurs, mérite l'approbation de tous ceux qui ont à cœur le plein succès de notre enseignement classique : c'est la création d'un Bulletin pédagogique intercollégial. Ce projet est-il d'application aussi difficile qu'on le pense ? Ce bulletin, précieux à plus d'un titre, serait un puissant moyen de rendre uniformes dans nos collèges les meilleures méthodes et de maintenir entre eux ces relations cordiales qui nous sont si chères. La direction en pourrait être confiée au *Comité permanent* auquel bon nombre de professeurs expérimentés ne refuseraient pas de prêter leur concours. Personne ne saurait exiger que ce bulletin réunît dès le

début toutes les perfections. La patience et le temps seront nécessaires pour faire d'une telle publication un organe qui approche de celui que publie, par exemple, l'*Alliance des Maisons d'Education chrétienne* de France. Le profond savoir et la haute autorité de ceux qui la dirigent, ou y collaborent, en font une revue de premier ordre. La forme modeste de notre bulletin ne saurait exclure de ses pages ni la valeur, ni l'intérêt. Nous croyons que l'heure est venue d'une publication de cette sorte. Par intérêt pour la grande cause à laquelle nous avons tous consacré et notre intelligence et notre cœur, chacun devrait en saluer avec joie l'apparition.

Messieurs, en développant devant vous ce sujet, nous avions pour but, non de vous instruire, mais d'exprimer votre propre pensée et quelques-uns de vos vœux. Nous avons le ferme espoir que ces vœux seront bientôt satisfaits pour le plus grand bien de l'instruction et de la formation morale de nos chers enfants.

A. Marcoux, ptre.

SITUATION ÉCONOMIQUE DE NOS COLLÈGES CLASSIQUES (1)

M. le Président,

Messeigneurs, Messieurs,

Avec quels moyens précaires furent fondés nos collèges, quelles ressources assurèrent leur développement, quelle est leur situation économique actuelle ? quels sont leurs besoins matériels, leurs soucis, leurs espérances et leurs ambitions : voilà ce que je tenterai de vous exposer brièvement.

***

Pendant les premières années qui suivirent la conquête nous avions vécu : pouvait-on demander plus ? Dès la fin du XVIIIe siècle, nous avions pris assez confiance en nous-mêmes pour vouloir faire beau et grand notre avenir national. Mais où former l'élite intellectuelle destinée à nous fournir les prêtres, les légistes, les magistrats, les chefs politiques capables de nous défendre, de nous soutenir, de nous guider vers cet avenir si difficile à préparer, vu

(1) Cf., dans l'appendice, l'aperçu historique.

notre état de faiblesse et d'isolement ? Il fallait donc créer, c'est bien le mot, des institutions d'enseignement secondaire, et les ressources humaines manquaient.

Une aveugle confiance dans la Providence, un dévouement sans limites, un zèle qui les faisait espérer contre toute espérance, voilà les ressources surnaturelles sur lesquelles s'appuyèrent quelques prêtres d'élite, fondateurs de la plupart des collèges qui surgirent durant le premier siècle de la domination anglaise. Laissez-moi vous faire apprécier leur œuvre par la voix autorisée d'un de nos évêques contemporains (*Revue canadienne*, janvier 1914, pp. 61-63) :

« Ces esprits vigoureux et ces volontés énergiques, dont le rôle est de guider la nation dans l'accomplissement de ses destinées, c'est à l'enseignement secondaire qu'il appartient de les tremper. Les collèges préparent les têtes dirigeantes de la société civile ; dans les séminaires se disciplinent les âmes de choix que Dieu réserve pour son culte immédiat. L'Église a su combiner ces deux éléments dans l'institution de ses collèges-séminaires, où les futurs hommes d'État se forment côte à côte avec les représentants futurs de la société religieuse. On le comprend toutefois aisément : si les carrières mondaines puisent dans ces maisons mixtes leurs meilleurs ouvriers, le but primordial qu'on y poursuit est le recrutement du clergé régulier ou séculier.

« Au début du siècle dernier, nulle classe n'était plus nécessaire à notre peuple que celle-ci, pour l'aider à comprendre et à pratiquer ses devoirs. Pendant que les chevaliers laïques allaient conquérir une à une, par la parole et par la plume, les libertés essentielles à notre stabilité comme à notre expansion, les évêques et les prêtres seraient là pour prêcher auprès d'eux le respect du pouvoir établi, la concorde entre les citoyens d'un même territoire, l'amour entre les membres d'une même race et les fidèles d'une même croyance. La mission leur revenait de cicatriser les blessures et prévenir les révoltes, de soutenir les courages et tempérer les ardeurs, d'adoucir enfin les amertumes et procurer ainsi la paix publique. Aussi l'Église s'appliqua-t-elle de toutes ses forces à la formation de son clergé par l'établissement des séminaires.

« Des hommes, imbus de l'esprit de Dieu, se prodiguèrent sans mesure pour asseoir aux endroits propices des foyers de science et de vertu : là s'affermiraient, sous les coups répétés de la grâce, les vocations déjà suscitées dans les âmes juvéniles. Les curés d'alors, Nos Très Chers Frères, étaient de véritables évêques, sinon par l'étendue de leurs pouvoirs, au moins par l'intensité de leur zèle et les dimensions de leur territoire. On dirait que plusieurs d'entre

eux avaient pris à leur compte l'obligation, qu'impose à chaque évêque le Concile de Trente, d'entretenir, à l'abri de son palais, une maison d'études. Ils semblent même avoir prévu les sectionnements que Rome opérerait un jour dans notre province. Sur les postes les plus importants ils établirent des séminaires ; et leur coup d'œil fut si juste que leur choix dicta en quelque sorte le choix même du Pontife romain. Chez nous, la formation des diocèses n'a presque nulle part exigé, comme un complément, l'érection d'un collège ; c'est au contraire, et presque partout, autour de ces maisons déjà fondées que se sont organisées les chrétientés diocésaines. Très souvent même, le poste que les fondateurs avaient ainsi marqué est devenu le site de l'évêché, le centre d'où rayonne toute l'action catholique de nos diocèses. Est-il possible, Nos Très Chers Frères, de ne pas découvrir, derrière la justesse de leurs prévisions, la main de la Providence elle-même, qui dirige tout avec nombre, poids et mesure ?

« Grâce à ces hommes surnaturels, plusieurs de ces pépinières furent implantées chez nous dès le début du siècle dernier. L'élan une fois donné ne s'est guère ralenti ; à l'heure actuelle, notre province catholique et française compte dix-huit de ces sources où notre jeunesse puise le savoir avec la vertu et se dispose ainsi à servir l'État comme l'Église. Quelle somme de bénédictions, Nos Très Chers Frères, ces collèges modestes ont attirées sur notre pays ! Quelle force de caractère et quel élan vers le bien les âmes de nos enfants ont acquis à leur ombre ! Et quel rempart, enfin, ces maisons nous ont offert contre les ennemis de notre langue et de nos croyances ! Les générations formées dans ces établissements ont été les soutiens de l'Église et les appuis de l'État. Le complément que nos séminaires ont ajouté à l'éducation donnée dans nos écoles rurales explique, pour une large part, la ténacité de l'esprit religieux et le culte de l'honnêteté civique dont notre province s'est jusqu'à ce jour glorifiée.»

Voilà la mission féconde des fondateurs de collèges, telle que Mgr Bernard la met en lumière devant nous. Quel fut le point de départ, quels étaient les moyens d'action de ces hommes apostoliques ? Le plus souvent la sacristie ou le presbytère, parfois une humble maison y attenant, servait de local improvisé. On ne peut pas alors être regardant ni sur la science des professeurs, ni sur l'étendue du programme. Il faut un commencement à tout et on commence quand même se fiant au bon Dieu, pour qui on travaille après tout ; à lui de faire vivre et prospérer les œuvres entreprises. Et la Providence, ainsi mise en cause, les bénit et se charge d'assurer

leur progrès, parfois par les moyens les plus imprévus. Mais aussi dans ce temps on n'était guère exigeant sous le rapport matériel. De même que dans nos campagnes une église, bien propre et bien pieuse, construite en pierre des champs, bâtie en partie par corvées, sous la direction du curé à la fois architecte et entrepreneur, était un temple suffisant à la dévotion de notre peuple, ainsi lui suffisait, pour l'éducation de ses enfants, l'édifice ou règnait une économie aussi raffinée que nécessaire, prenant le pas sur le goût artistique et le souci du bien-être.

Les carrières rustiques ou les champs d'alentour donnaient la pierre, les forêts voisines fournissaient le bois, les autres matériaux étaient en petit nombre : on ignorait alors la science compliquée et coûteuse de la plomberie moderne, les charpentes métalliques, les calorifères, les générateurs de force motrice, les dynamos, les ramifications des fils électriques, les réservoirs à gaz, les conduites de ventilation, les systèmes d'aqueduc et d'égoûts, toutes choses dont on ne peut se dispenser maintenant. Et cette bâtisse s'allongeait et s'agrandissait au fur et à mesure des besoins de l'institution.

En outre, les premiers élèves de nos collèges embryonnaires, plus avides d'instruction que de comfort, doués d'ailleurs de la robuste santé de l'enfant des champs, savaient se contenter de bien peu pour ce qu'on appelle aujourd'hui les nécessités de l'existence.

Ils couchaient dans les combles où l'on gelait en hiver et où, comme compensation, l'on rôtissait en été. Une grossière couchette en bois, une économique et dure paillasse les garantissaient de tout sybaritisme. Chacun apportait de la maison paternelle la sommaire literie requise, ce qui réduisait à un minimum consolant pour le procureur les frais d'ameublement des dortoirs. Une grande cuvette, mise à l'écart, dans un coin quelconque, épargnait l'installation moderne des douches et des bains en porcelaine.

Dans les classes et les salles d'études s'alignaient, longs et solides, mais dénués de toute élégance, les bancs et les pupitres qu'avaient rabotés le charpentier ou le charron du village.

La chandelle de suif et, plus tard, la lampe fumeuse éclairaient, plutôt mal que bien, les livres et les manuscrits sur lesquels se penchaient les studieux élèves.

Au réfectoire les tables, la vaisselle, la verrerie, la coutellerie étaient d'une primitive simplicité. Une nourriture plutôt robuste que délicate, venue des campagnes voisines, un menu plus sobre que varié, un hautain mépris des recettes compliquées de l'art culinaire, que l'on tenait pour le chemin de la prodigalité, permettaient à la

caisse collégiale des merveilles d'économie. En outre, les fils de cultivateurs, habitués dès l'enfance au dur travail des champs, aimaient à passer une partie de leurs congés à mettre en valeur les fermes du collège, tandis que d'autres, pauvres mais travailleurs, se chargeaient des ouvrages domestiques à l'intérieur, ce qui réduisait à presque rien le coût de la main-d'œuvre usuelle.

Même les appareils scientifiques à l'usage des élèves ne grevaient guère le budget. Les études étaient surtout littéraires et classiques ; la partie scientifique étant un peu à l'arrière plan, les gravures du manuel suppléaient aux machines encombrantes, les explications du professeur aux expériences compliquées et coûteuses, l'imagination complaisante des élèves se chargeant de tous les frais au point de vue économique.

En somme donc, dans cet heureux temps, qu'on a appelé l'âge d'or de nos collèges — probablement par antithèse —, on se contentait de peu, parfois de bien peu, dans le régime de la vie écolière; comme conséquence, la modeste rétribution demandée aux parents, en général de $80.00 à $100.00, soit en argent, soit même en nature, était non seulement suffisante pour couvrir les dépenses, dans ces temps de la vie à bon marché, mais permettait même de constituer petit à petit une honnête réserve pour pourvoir aux besoins et aux développements futurs.

***

Mais les années ont passé, et les mœurs ont changé. Quels sont les besoins et les exigences auxquels les collèges ont maintenant à faire face, et dans quelles circonstances ? Nos collèges ecclésiastiques ont non seulement le contrôle absolu, mais le monopole de l'enseignement secondaire. Nous avons pu préserver le peuple de la contagion des lycées et de l'enseignement neutre de l'État.

Mais noblesse oblige : puisqu'en nos mains seules il a remis l'éducation de ses enfants les mieux doués, nous n'avons pas le droit de fermer les portes de nos maisons devenues trop étroites et de lui dire : « Arrangez-vous : nous n'avons plus de place, allez ailleurs », car ailleurs c'est la même chose. Si donc nous devons être fidèles à notre mission, au devoir dont nous avons pris charge, il faut agrandir, il faut élever de nouvelles constructions. C'est bien ainsi d'ailleurs que l'ont compris nos collèges et, durant ce dernier quart de siècle, la plupart se sont conformés avec joie à cette nécessité et tous ont dans leurs cartons des plans ou des esquisses de grandes et belles bâtisses qu'ils désirent ardemment voir s'élever

dans un avenir rapproché. Mais comment, avec quelles ressources ? C'est le problème qui paraît presque insoluble, celui-là, même à nos plus habiles financiers.

Dans le dernier demi-siècle la fortune publique s'est développée ici d'une manière surprenante, mais bien plus encore le goût artistique, le désir du bien-être, du confort, du raffinement même. Dans l'érection de nos édifices publics le souci de l'économie qui caractérisait nos ancêtres disparaît pour faire place à une prodigalité toute moderne. Dans tous les centres un peu importants le peuple ne bâtit plus, pour le cours primaire, que des écoles confortables, spacieuses, souvent imposantes. Les écoles de haut enseignement commercial et technique, élevées aux frais du gouvernement, sont de luxueuses installations où l'on a dépensé sans compter pour ajouter la grandeur et l'apparat à l'utilité pratique. Les prisons modernes elles-mêmes, surgies de terre à coups de millions, ont perdu l'aspect des geôles rébarbatives d'autrefois pour se métamorphoser en énormes et imposants palais.

Je n'ai pas la prétention ici de louer ou de blâmer cette somptuosité dans les édifices publics ou privés : je constate simplement un fait bien patent dont il s'agit pour nous de mettre les conséquences en relief. Il faut à l'enseignement secondaire, avons-nous dit, des abris additionnels ; il est placé trop haut aux yeux du peuple pour étaler un dénument inopportun en face d'émules qui ont l'air si à leur aise. Il faut donc, par convenance et par nécessité, bâtir beau et grand : mais cela coûte cher, très cher. Les commissions scolaires et les gouvernements ont à leur disposition, eux, un fonds inépuisable : les impôts et les cotisations de contribuables parfois un peu récalcitrants, mais qui en fin de compte doivent s'exécuter. Mais les collèges, où prendront-ils les centaines de mille dollars requis pour fin de construction ?

De même que le genre d'habitation, le genre de vie aussi a bien changé. Les exigences des parents et des enfants ont crû d'une manière qu'on aurait jadis qualifiée d'inouïe. On veut une nourriture assez délicate, abondante et variée, telle qu'elle se trouve sur la table familiale des bourgeois, des citadins ou des villageois aisés dont les enfants forment la majeure partie de nos élèves. Les santés juvéniles étant plus débiles qu'autrefois, on ne veut pas former une génération de dyspeptiques. Est-ce blâmable ?

Au nom de l'hygiène il faut déclarer une guerre sans trêve à ces terribles microbes qu'ont ignorés nos heureux ancêtres, mais qui sont devenus si encombrants dans l'ère moderne. On réclame une

eau abondante et pure, des bains nombreux, des douches perfectionnées, un nettoyage fréquent de tous les locaux. Est-ce un tort ? L'hygiène de la vue demande une lumière douce et abondante, gaz ou électricité ; l'hygiène de la formation physique, un mobilier proportionné à la taille des élèves, par conséquent moderne et dispendieux. Peut-il y avoir des objections quand il s'agit de la santé ? La culture physique, très importante et toute scientifique aujourd'hui, a besoin de vastes terrains pour exercices et sports, d'un gymnase aménagé suivant les désirs d'un instructeur professionnel bien rémunéré. Impossible, n'est-ce pas, de se refuser à cette demande ? Il est bien fini le temps où, durant les récréations, dans les collèges de la campagne, sur la ferme attenante, un travail pratique et économique fournissait tout l'exercice physique nécessaire !

En somme donc, ces exigences nouvelles, renfermées dans de raisonnables limites, sont bien légitimes. La plupart d'entre elles constituent des réformes dont les collèges eux-mêmes ont pris l'initiative; tout les premiers ils veulent adopter les différentes formes du véritable progrès, du côté matériel tout autant qu'intellectuel. Pour eux peut-il y avoir contentement plus grand que de donner pleine satisfaction à tout ce qu'on leur demande pour augmenter le bien-être de la jeunesse qui leur est confiée ? Mais tout cela coûte cher, très cher même. Et où prendre les ressources supplémentaires pour y subvenir ? A combien devraient-elles s'élever ?

J'ai parcouru les statistiques du coût de la construction et des nécessités de la vie dans ce dernier demi-siècle, je n'entrerai pas dans des détails fastidieux au courant desquels vous êtes d'ailleurs. Qu'il me suffise de rappeler que, par suite des différentes causes économiques qui ont été l'objet d'enquêtes à peu près infructueuses partout, la valeur numéraire des choses, matière ou main-d'œuvre, quand on les prend dans leur ensemble, a plus que doublé. Si donc les frais courants sont une fois plus élevés, les recettes fixes naturellement devraient l'être aussi.

Continuons : Le cours classique comprend aujourd'hui un programme scientifique assez étendu ; il faudra peut-être le développer encore bientôt pour se conformer aux examens d'entrée des différentes écoles supérieures, scientifiques ou économiques. Nos musées d'ethnologie, nos cabinets de physique et de sciences naturelles, nos laboratoires de chimie, sont-ils suffisamment pourvus et outillés pour répondre aux besoins de l'heure présente ? Comment envisager les développements futurs, de demain même ? On marche vite dans le domaine des inventions dispendieuses. On peut pré-

tendre qu'à la rigueur c'est suffisant pour les questions inscrites au programme actuel. C'est parce qu'on s'appuie sur la mémoire livresque et l'imagination du candidat pour suppléer à ce qui manque de science expérimentale. N'est-ce pas une lacune ? Demandez aux professeurs de sciences, dans la plupart de nos maisons, s'il y a loin de leurs ambitions à la réalité !

J'ai rappelé tout à l'heure que le clergé avait et devait conserver le monopole de l'enseignement secondaire. Jusqu'à maintenant le cours fut surtout classique ; bientôt, à l'exemple de toutes les autres nations qui nous ont devancés sur ce point, il faudra y adjoindre une section séparée pour un cours secondaire exclusivement scientifique et expérimental ou à peu près. Cette modification exigera de nouvelles bâtisses, surtout des appareils et des instruments assez nombreux, surtout dispendieux. D'où tirer de nouvelles ressources pour subvenir à ce nouveau besoin ?

***

Jusqu'ici nous n'avons examiné que les exigences matérielles : ce sont sans doute les plus pressantes pour ceux qui ne regardent qu'aux dehors de l'éducation.

Pour nous, montons plus haut ; quelle est la situation faite au personnel enseignant de nos collèges ecclésiastiques ? De tous les membres du clergé séculier pourquoi les professeurs sont-ils les plus pauvrement rétribués ? Lorsque les prêtres du clergé paroissial mettent en application la parole de saint Paul « Sacerdos ex altari vivit », ils ne l'entendent pas, et à juste titre, de la seule subsistance au jour le jour, mais de celle aussi qui pourvoit à une sage réserve pour les mauvais jours de l'avenir. Pourquoi n'en est-il pas ainsi du professorat ? Je ne mets pas les vicaires en cause ici, puisqu'il est bien entendu que le vicariat n'est que le stage transitoire et naturel, plus ou moins long, à une cure.

Je sais que notre peuple, pour ses œuvres d'éducation et de charité, s'en est remis, avec une entière confiance, à ses institutions religieuses, séculières ou régulières. Il ne leur demande ni titres ni comptes rendus ; elles font comme elles l'entendent et ce qu'elles font est bien fait. Les gouvernements ont la générosité, en général, de les dispenser de tout impôt régulier ; ils reconnaissent officiellement la valeur de leurs diplômes, ne leur imposent ni inspecteur ni programmes, s'inclinent de confiance devant l'aptitude professionnelle de leur personnel et ne manquent pas une occasion de louer pompeusement leur zèle et leur dévouement. Mais, de même qu'il

y a la rançon de la gloire, les collèges ont aussi à payer la rançon de cette liberté et de cette confiance. « Faites comme bon vous semble, oui, mais à vos frais et dépens ». Or, les frais et dépens absorbant plus que les revenus ordinaires, le personnel enseignant jusqu'ici a trouvé tout naturel de se sacrifier. Il y eut nécessité ; mais c'est une situation anormale, à laquelle il faudrait remédier à cause des fâcheuses conséquences qu'elle entraîne.

Parlons net, non du point de vue théorique mais pratique, non de ce qui pourrait être en faisant appel à une héroïque abnégation, mais de ce qui est.

De toutes les fonctions ecclésiastiques ordinaires le professorat, secondaire et supérieur, est celui qui demande les connaissances les plus étendues, les plus spéciales, jointes à des aptitudes particulières. Pour qui a le talent et la vocation, le professorat devrait être une carrière définitive et non un stage. Les changements si nombreux, qui se font à l'ordinaire dans le personnel de plusieurs collèges, nous rappellent, par analogie, ce paradoxe d'un homme d'esprit : « Le journalisme mène à tout, pourvu qu'on en sorte.»

Pourquoi en est-il ainsi ? La tâche du professeur, à l'exception des classes supérieures, est obscure, pénible, ingrate, souvent méconnue. On peut dire d'elle que seul « le ciel en est le prix ». Sans doute, c'est assez pour l'autre vie ; mais pourquoi lui dénier ici-bas des compensations raisonnables et parfois nécessaires ? La position assure une existence quotidienne honorable, mais pas plus. Or, un grand nombre de nos prêtres canadiens appartiennent à des familles qui ont fait de pénibles sacrifices pour leur éducation. Dans leur vieillesse les parents sont en droit de compter sur le secours de celui de leur fils qui ne s'est pas fondé un foyer : ce secours est impossible au professeur. Il a souvent des frères ou des sœurs qui auraient grand besoin de son appui : cet appui leur manque. Les maîtres auraient besoin d'une bibliothèque choisie pour compléter leurs études ; elle doit être réduite au minimum. Après une dure année de labeur, ils désireraient faire quelques excursions utiles et délassantes durant leurs vacances ; il faudra qu'elles soient bien modérées.

Surchargés de besogne, ayant bien peu de loisirs pour se livrer à des études personnelles, ils n'entrevoient guère d'autres promotions que celle qu'apporte le droit d'ancienneté. Après 15 ou 20 ans d'enseignement, ils sont dans la pleine maturité de leur talent, ils ont acquis une expérience pédagogique précieuse, leur départ serait une perte sensible pour la cause de l'éducation.

Qu'advient-il souvent alors ? Leur tour de rôle est arrivé pour obtenir une cure à laquelle ils ont un droit strict ; ils veulent assurer mieux l'avenir et, à regret souvent, ils abandonnent leur mission d'éducateurs pour faire partie du clergé paroissial. D'autres, de grand talent, auraient pu faire des études spéciales sur des matières importantes, auxquelles les Supérieurs des collèges les exhortaient vivement : à quoi bon ? se disent-ils, puisque ici nous ne sommes que de passage pour quelques années. Sans doute, dans les collèges de séculiers, l'agrégation identifie la vie du professeur avec celle de l'établissement ; mais il faut avouer qu'elle n'est le fait que du petit nombre. Tantôt il est préférable de ne pas accorder au professeur cette agrégation : tantôt c'est lui qui ne la désire point, parce qu'il aime mieux une retraite indépendante, à son choix. Qui peut l'en blâmer ?

En somme donc c'est une grave lacune, dans notre système d'éducation secondaire, que le professorat soit, dans une large mesure, un emploi transitoire et non une carrière définitive.

On a présenté aujourd'hui à ce congrès un mémoire démontrant l'utilité pour les jeunes professeurs de recevoir une formation pédagogique spéciale, dans les écoles normales supérieures.

Les autorités de nos collèges ont toujours été bien convaincues de cette utilité, ils ont fait de grands sacrifices pour en faire profiter quelques-uns des membres de leur personnel ; mais il faut bien avouer que c'est le petit nombre qui en a joui. Pourquoi pas tous ?

Toujours la raison est la même : ces séjours dans les universités étrangères coûtent cher et, quand les jeunes prêtres ne peuvent en défrayer le coût avec leurs biens patrimoniaux, ce qui est rare d'ailleurs, ce n'est que par exception et pour quelques-uns que le maigre budget collégial peut subvenir à ces dépenses.

Il y a quelques années déjà, le Recteur de l'Université Laval nous a promis à brève échéance la formation d'une école normale secondaire, ici même à Québec. Des circonstances, extraordinaires sans doute, ont jusqu'ici retardé l'exécution de ce projet si ardemment applaudi par nous tous. Nous comptons cependant le voir exécuter avant longtemps. Quelle reconnaissance nous vouerons alors à l'Université pour cette aide inestimable procurée à l'œuvre de l'éducation !

***

En face de ces dépenses diverses, pour établir notre bilan, dressons maintenant le tableau de nos recettes. Elles proviennent

de différentes sources que l'on peut ramener à 3 chapitres distincts : les subventions officielles ; les dons et les fondations de bourses ; la rétribution scolaire.

1° Le gouvernement provincial est le seul qui subventionne l'éducation secondaire. Le montant, on ne peut plus nominal, rapporte annuellement environ $1.75 par élève, soit $14,846 pour toute la province. (1) En vérité la ressource est piètre pour une œuvre si importante ! Ne serait-il pas opportun d'exercer une pression sur le gouvernement pour obtenir plus ? A quoi bon ? Il n'y aurait pour appuyer cette requête ni groupe influent d'électeurs à ménager, ni gros contrats à donner. D'ailleurs, il est peut-être aussi bien qu'il en soit ainsi ; quand on ne reçoit rien ou presque rien, on ne doit rien. Les faveurs gouvernementales sont parfois bien lourdes à porter : elles pourraient représenter la mainmise sur notre système d'éducation et requérir de notre part une certaine allégeance politique dont nous ne voulons à aucun prix. La pauvreté plutôt que l'asservissement ! Peu importe que ces liens apparaissent dorés à l'heure actuelle : survienne plus tard un gouvernement mal intentionné, ces chaînes d'or deviendraient facilement des chaînes de fer ! Nous avons dans nos collèges une complète liberté scolaire : gardons-la jalousement, c'est le plus précieux de nos biens.

2° Comme second genre de ressources, plusieurs membres du clergé, surtout autrefois, ont fondé des bourses. C'est une belle charité envers l'élève bénéficiaire, mais envers lui seul ; non seulement le collège n'en tire aucun avantage, mais plus souvent elle lui est à charge dans ce sens que l'intérêt du capital immobilisé, calculé d'après l'intérêt d'alors, est aujourd'hui loin d'être suffisant pour les besoins qu'il est censé satisfaire. Pourquoi les Supérieurs acceptaient-ils une aussi faible somme ? Ces saints prêtres étaient des éducateurs plutôt que des financiers ; avant tout, ils voulaient répandre les bienfaits de l'éducation et ils ont oublié de faire entrer en ligne de compte, pour l'avenir, l'augmentation constante du coût de la vie. Leurs successeurs, bravement, font honneur à ces obligations ruineuses ; admirons-les et... plaignons-les.

Mais nos collèges ne reçoivent-ils pas des dons importants de personnes charitables et bien pensantes, surtout de leurs anciens élèves tant laïques que prêtres ? Oui, certes ! sans ces secours opportuns, la plupart des collèges n'auraient pu continuer leur œuvre. Aussi nous sommes profondément reconnaissants envers ces généreux amis de l'éducation.

---

(1) *Revue Canadienne*, janvier 1914.

Ces dons étaient importants, très importants même eu égard à la fortune presque toujours bien modeste des bienfaiteurs ; eu égard aux dépenses considérables de nos établissements, ils étaient plutôt opportuns qu'importants. Ils paraient aux déficits les plus urgents sans rien assurer pour l'avenir. Et ces dons individuels se font de plus en plus légers et rares. Les favoris de la fortune nous oublient, tandis que les personnes de condition modeste, parmi lesquelles se trouvent les membres du clergé, éprouvent de grandes difficultés, vu la cherté de la vie et l'habitude du confort, à mettre quelque chose de côté pour faire les dons que voudrait leur bon cœur.

Si cette situation gênée de nos collèges était plus connue du public, surtout des riches, les offrandes ne seraient-elles pas plus nombreuses ? Probablement ; mais les prêtres éducateurs sont naturellement réservés, ils aiment à faire le bien dans une ombre discrète et il leur répugne d'aller tendre la main, même sous le couvert d'appels, de souscriptions, de fondations. A ce fait il y a une raison. La charité publique, organisée par le clergé et les communautés religieuses, doit prendre soin, dans notre province, de toutes les infortunes, de toutes les misères, les allocations municipales, surtout en dehors des grandes villes, étant nulles ou insignifiantes. Sans compter les quêtes plus ou moins déguisées que font les riches fabriques qui veulent bâtir des églises magnifiques sans imposer une trop lourde répartition aux propriétaires qui se rebifferaient, les appels vraiment charitables se font incessants auprès du peuple canadien.

Enfin les associations d'anciens élèves bien des fois, d'une manière tangible, ont prouvé à leur *Alma Mater* leur gratitude et leur affection. Il y a eu pour certains collèges des souscriptions princières ; nous avons applaudi à ce geste magnifique, devant Dieu et devant la patrie. Les donateurs se sont élevé dans nos cœurs un monument plus impérissable que les pierres des chapelles ou des annexes dont ils ont défrayé le coût.

Cependant leur œuvre s'applique à un autre objet que celui sur lequel j'attire principalement votre attention ce soir, l'équilibre instable du budget annuel. Ces additions n'augmentent pas les recettes ordinaires ; l'entretien de ces édifices ajoute au contraire parfois aux dépenses courantes. On ne peut donc pas dire de ces dons, magnifiques mais extraordinaires et rares, qu'ils constituent une source de revenus à escompter dans le budget annuel.

Pour l'entretien et le développement régulier de nos œuvres, nous ne pouvons prendre appui sur ce qui n'est qu'aléatoire.

3° Enfin venons-en donc à notre dernière source de revenus, la seule vraiment qui ne peut pas, qui ne doit pas faire défaut, la seule qui soit essentielle : la rétribution scolaire des élèves.

Est-elle suffisante pour permettre aux collèges d'accomplir avec avantage leur mission ?

Après avoir déduit le coût de l'enseignement, environ $40.00, le prix de la pension et du logement est pour la plupart des maisons au dessous de $100.00, soit environ $2.50 par semaine. Et le logement comprend l'usage de toutes les pièces d'un collège, chapelle, dortoir, bains, classes, salles d'étude, de récréation, terrains de jeux.

Dans nos villes et nos villages, les étudiants et les jeunes employés de commerce paient au moins $6 à $7 par semaine pour la pension et l'usage d'une chambrette. Les plus humbles prix de pension sont donc deux et même trois fois plus élevés que ceux de nos collèges. Cependant, les propriétaires ne font guère fortune avec ces jeunes gens !

Comme point de comparaison, voyons maintenant le chemin parcouru durant le dernier demi-siècle. J'ai tenté de démontrer, au début de ce discours, que les exigences, en somme légitimes et que nous approuvons, des parents et des enfants avaient augmenté au moins du double. On ne s'arrête guère sur ce chemin ; le coût de la vie en général a, lui aussi, doublé durant ce temps. Deux doubles additionnés donnent un quadruple. Le prix d'admission variant en ce temps de $80.00 à $100.00, pour que nous fussions conséquents, les prix actuels devraient être quatre fois plus élevés qu'alors, soit de $300.00 à $400.00. Ce serait exorbitant ! s'exclame-t-on. Il en est pourtant ainsi dans les grands collèges américains et les statistiques officielles nous démontrent que le coût de la vie n'est pas plus élevé aux États-Unis qu'au Canada.

Mais alors nos prix d'admission sont un non-sens, ils sont ridicules ! Parfaitement. Comment nos collèges peuvent-ils continuer d'exister ainsi, de se développer, de prospérer ?

Un père de famille me disait dernièrement, après avoir examiné le compte que nous lui présentions : « Vous me demandez $125.00 pour la pension annuelle de mon fils. Puisque vous n'exigez pas plus, soit. Mais pourquoi, vous les collèges, ne demandez-vous pas la moitié même de la valeur réelle à des gens proportionnellement plus riches que vous et qui ne vous demandent ni charité ni prix de faveur ? » N'avait-il pas raison ? Nous sommes donc obligés de l'avouer : dans le progrès général du dernier demi-siècle, il y a un point sur lequel nous sommes restés très en arrière, nos prix d'admission.

***

C'est un peu notre faute, confessons-le ; mais, quand nous avons voulu réagir, que de pressions on a exercées sur nous, même en haut lieu ! que d'objections on nous a présentées de partout ! Les institutions cléricales, a-t-on dit, ne doivent pas travailler pour l'argent ; un grand nombre de familles ne pourront plus faire instruire leurs enfants ; de beaux talents, qui auraient pu être la gloire et la force des Canadiens, demeureront incultes ; de nombreuses vocations sacerdotales se perdront faute de moyens pécuniaires ; le recrutement même du clergé sera en partie paralysé quand il n'y aura plus place dans les collèges que pour les enfants des familles riches. Brièvement, mettons les choses au point.

D'abord l'augmentation que nous désirons serait légère et graduelle, sans aucun rapport proportionnel à l'augmentation de l'aisance publique. Ceci posé, nous ne devons pas travailler pour l'argent, thésauriser pour jouir. Sans doute ; mais qui peut nous blâmer de vouloir nos édifices plus grands, plus beaux, plus prospères dans l'intérêt, dans l'unique intérêt de nos élèves ?

Quelques familles, plusieurs peut-être, mais non un grand nombre, ne pourraient plus faire faire tout un cours classique à leurs enfants. A prendre la chose d'un point de vue général, serait-ce un mal ? L'enseignement secondaire ne doit pas être mis à la portée de tout le peuple, mais d'une élite seulement ; autrement, nous sommes en présence d'une foule de déclassés qui encombrent les professions dites libérales. De cela ne souffrons-nous pas déjà sérieusement ? Eu égard à notre abondante jeunesse, combien est restreint le nombre des élèves des écoles des hautes études commerciales, des écoles d'arpentage, des écoles forestières, surtout des écoles techniques, des écoles des arts et métiers, des écoles d'agriculture ! C'est pourtant vers ces écoles pratiques que devraient se diriger la grande majorité des enfants du peuple. Elles sont à la portée de leurs faibles ressources, parce que le gouvernement supporte la plus grande partie des frais et qu'il accorde généreusement des bourses à presque tous les solliciteurs qui le méritent.

C'est une déplorable mentalité que chez nous tant de parents recherchent pour leurs fils, après un enseignement primaire ou commercial élémentaire, huit à dix années de cours classique plutôt que le fécond labeur sur la ferme, à l'usine ou au magasin.

Et les beaux talents incultes et les vocations perdues ! Quand les ressources des collèges seront plus larges, soyons-en bien assurés, le premier article du budget à être augmenté sera celui des charités

aux enfants pauvres et méritants. Que de fois nous sommes mis en présence d'enfants pieux et exceptionnellement doués, mais dont les parents sont incapables de défrayer toutes les dépenses d'un cours classique ! Aujourd'hui, après en avoir admis quelques-uns, nous sommes forcés de refuser le plus grand nombre ; comme le cœur nous saigne quand nous fermons notre porte à ces bons jeunes gens qui nous supplient, les larmes aux yeux, de leur donner ce pain de l'éducation classique après lequel ils ont soupiré dès leur plus tendre enfance !

Que les écoliers appartenant aux familles à l'aise paient une somme raisonnable pour leurs dépenses de séjour dans nos collèges ; alors les curés pourront nous amener avec confiance l'élite des enfants de leur paroisse, les indigents comme les riches. Et ce sera une fête pour nous d'ouvrir tout grands nos bras à ces enfants pauvres, qui seront en quelque sorte un peu plus nôtres et à l'éducation desquels nous consacrerons joyeusement une large partie des ressources supplémentaires que nous ambitionnons. Cette charité bien placée, bénie de Dieu, aidera bien mieux au recrutement du clergé que la situation gênée qui paralyse actuellement notre bonne volonté et nos forces. D'ailleurs, de ce côté, la route est déjà tracée : voyez quelle floraison de vocations se développent à l'École Apostolique fondée par le collège de Montréal, dans les juvénats de plusieurs congrégations de cette province qui ont accueilli une admirable élite de notre jeunesse ! Pourquoi, avec des ressources suffisantes, n'en serait-il pas ainsi dans d'autres collèges, dans tous les petits séminaires ?

***

Arrivons maintenant au résultat pratique et dressons une échelle raisonnable de prix.

D'abord ne devraient-ils pas être uniformes dans tous nos collèges ? La chose serait bien difficile et en somme guère désirable. Le coût de la vie présente une divergence sensible, selon que les maisons sont situées aux environs des grandes villes ou placées dans les campagnes, loin des centres importants. Les exigences des pensionnaires peuvent aussi être bien différentes, suivant qu'ils appartiennent à des familles bourgeoises, un peu efféminées par le séjour des villes, ou à des populations rurales plus viriles. Il serait tout aussi difficile de rendre uniformes nos prix que de rendre uniformes ces conditions.

Voici un projet qui a déjà donné satisfaction à quelques intéressés. Les prix demandés pour la pension et le logement ou cou-

cher, tant des pensionnaires que des demi-pensionnaires, devraient couvrir toutes les dépenses ordinaires de l'établissement, y compris l'intérêt et un amortissement raisonnable de la dette existante, moins cependant les honoraires des professeurs ecclésiastiques. Ces prix seraient variables selon les besoins et le ton de chaque maison, mais ne devraient pas être inférieurs à $125.00.

Quant au prix de l'enseignement, spécifié à part de la pension, et payable par tous, pensionnaires comme externes, il pourrait être uniforme dans tous les collèges, puisque tous enseignent pratiquement d'après le même programme, celui de l'Université Laval. Le prix actuel de $40.00 à $50.00 serait actuellement suffisant : pour un collège d'une moyenne de 300 élèves, il donnerait un surplus sur les dépenses courantes de $12,000 à $15,000. Ce surplus, inouï dans l'histoire moderne de nos collèges, devrait être employé exclusivement, d'abord à augmenter nos œuvres de charité, ensuite à élever d'une manière convenable les honoraires des professeurs, à défrayer les cours aux écoles normales, secondaires ou supérieures, pour les jeunes prêtres qui se destinent à la carrière de l'enseignement, à augmenter le fond de nos bibliothèques, à améliorer et à compléter le matériel de nos laboratoires de chimie, de nos cabinets de physique et d'histoire naturelle. Jamais nulle part aucun surplus n'aura trouvé un emploi plus désiré et plus profitable. Il est bien à craindre qu'il n'en reste rien à mettre en réserve ; on se bornera à suivre la vieille habitude d'escompter l'année suivante.

Quant au revenu provenant des matières facultatives, leçons de chant, de musique, de dactylographie, de culture physique, il serait à souhaiter qu'il soit employé exclusivement à améliorer ces services secondaires, qu'on a bien trop négligés parce que l'on ne pouvait faire autrement. Quant aux collèges qui se chargent du blanchissage du linge de leurs élèves ou qui ont ajouté des cours payants d'agriculture ou des leçons d'ateliers, ou qui exigent un prix d'admission au terrain des jeux, ils devraient employer le surplus de ces départements, s'il y en a, uniquement à l'amélioration de leur local respectif et de leur matériel jusqu'ici notoirement insuffisant. De cette manière, chaque département aurait un revenu qui lui serait propre, qui permettrait de pourvoir à ses exigences, d'équilibrer facilement son budget, en ne le privant pas de son dû en faveur d'un autre considéré comme plus important ou mieux vu des autorités dirigeantes.

Pour les bâtisses nouvelles à ériger, nous comptons sur nos anciens élèves et c'est assez — du moins pour la première mise de fonds : la Providence se chargera du reste.

***

Voilà les conclusions par l'application desquelles nous arriverons à un résultat pratique et urgent. Cette hausse légère n'obérera guère le budget des familles à l'aise qui nous envoient leurs enfants, tout en nous permettant à nous-mêmes d'aider les familles pauvres. Ce surplus annuel asseoira d'une manière plus stable l'existence de nos collèges et leur permettra de faire face victorieusement à toutes les critiques qu'on a pu diriger contre eux. Notre enseignement a eu ses lacunes ; remontez aux causes et vous y trouverez toujours, avant tout et surtout, notre indigence qui paralyse notre bonne volonté. Prêtez-nous les ressources voulues et nous vous donnerons des édifices vastes, hygiéniques, de goût artistique ; nous mettrons à la disposition de nos élèves un matériel scientifique qui nous permettra de leur inculquer, si vous le désirez, l'instruction moderne la plus pratique qui soit au monde. Aux meilleures écoles supérieures d'Europe nous enverrons se former des professeurs qui, durant leur carrière, n'auront d'autre ambition que celle de communiquer à leurs jeunes élèves leur science mûrie par l'expérience personnelle.

Messieurs, dans nos jeunes aspirants au professorat secondaire se rencontrent, autant, sinon plus que partout ailleurs, le talent, l'énergie, le zèle, l'esprit de travail et de sacrifice, toutes les qualités essentielles au professeur consommé. Quand ils auront reçu la formation pédagogique nécessaire nous n'aurons plus rien à envier pour eux, et l'élite de notre jeunesse canadienne puisera largement auprès d'eux la plus haute éducation secondaire.

Tout ce problème de la haute éducation se résumerait donc à une misérable question d'argent ? Chez nous, avec l'organisation actuelle et le personnel de nos collèges ecclésiastiques, oui, Messieurs, il en est bien ainsi. Qu'on nous procure les ressources matérielles, nous nous chargeons du reste. Nos collèges ont donné de magnifiques résultats dans le passé : nous vous promettons mieux pour l'avenir.

Père Elphège Hébert, C. S. C.

LA FORMATION SOCIALE DES ÉLÈVES

Monsieur le Président,
Messieurs,

« Formation sociale des élèves, — à propos et moyens de faire servir l'enseignement classique à la prédication des devoirs futurs du citoyen, du professionnel, de l'homme politique, » tel est le sujet dont on m'a fait l'honneur de m'inviter à vous entretenir.

Je n'en connais pas de plus important ni de plus actuel. Sa solution est à la fois affaire de principes et question d'espèce. Sur le premier point, je serai bref, chacun pouvant là-dessus consulter de nombreux traités. Je voudrais surtout vous dire ce que je pense de l'éducation sociale des élèves de nos petits séminaires et de nos collèges classiques, telle que me paraissent l'exiger les conditions particulières du milieu où ils sont appelés à vivre.

***

La première partie de la proposition, à savoir : l'à propos de donner une formation sociale à nos élèves et d'y employer les ressources que nous offre le cours classique ne présente, me semble-t-il, aucune difficulté.

Les maîtres de la jeunesse de tous les temps, à Athènes comme à Rome, au moyen-âge comme au XVIIème, au XVIIIème et au XIXème siècles, se sont toujours vivement préoccupés de former l'esprit et le cœur de leurs disciples selon l'idée qu'ils avaient de la Cité, de la République ou du Royaume. C'est qu'à leurs yeux il n'y avait pas de meilleur moyen de préparer la société de leur rêve.

« J'ai toujours pensé, disait Leibnitz, qu'on réformerait le genre humain, si on réformait l'éducation de la jeunesse. »

Et Mgr Dupanloup, à qui j'emprunte cette citation, ajoute : « C'est l'éducation qui, par l'influence décisive qu'elle exerce sur l'enfant et sur la famille, éléments primitifs de toute société, fait les mœurs domestiques, inspire les vertus sociales et prépare des miracles inespérés de restauration intellectuelle, morale et religieuse. C'est l'éducation qui fait la grandeur des peuples et maintient leur splendeur, qui prévient leur décadence et au besoin les relève de leur chute. »

Il est inutile de rappeler l'action sociale qu'exerça l'Église par l'enseignement à tous les degrés. Les grands siècles chrétiens qui ont davantage honoré l'humanité et qui ont donné à la société des assises que le temps et le marteau des barbares modernes ont pu entamer, mais non encore détruire, sont sortis des écoles fondées par les évêques, les abbés et les moines.

Or, Messieurs, toute la jeunesse catholique de cette province, celle du moins qui, demain, formera ce qu'on est convenu d'appeler la classe dirigeante, est entre nos mains.

L'Église et la société civile nous demandent et attendent de nous des hommes qui leur fassent honneur en les servant.

Nos petits séminaires et nos collèges classiques pourraient-ils donc n'être que des fabriques de bacheliers ? S'il en était ainsi, Messieurs, il faudrait les fermer.

Mais non, nos vues, comme celles de ceux qui nous ont précédés dans la carrière de l'enseignement, s'élèvent beaucoup plus haut.

Nos maîtres ne perdaient pas de vue qu'en nous prodiguant leur dévouement, ils travaillaient à édifier la cité future. Et, il nous est doux de le reconnaître, ils mirent au service de cette idée, avec une doctrine sûre et l'entraînant exemple d'une vie toute d'abnégation, un zèle éclairé et une indéniable prévoyance dans la formation de nos âmes.

Comme eux, nous avons le devoir, et nous nourrissons l'ambition, de donner à l'Église et à la patrie des hommes qui leur soient fidèles et qui soient armés pour leur défense, des chrétiens intrépides et fervents, des citoyens d'une irréprochable honnêteté. Ce ne peut être que le résultat d'une bonne éducation sociale.

Mais il y a dans l'éducation, comme dans tout ce qui est humain, l'essentiel et l'accessoire, ce qui ne doit pas varier et ce qui peut et doit évoluer. L'histoire est un perpétuel recommencement, c'est vrai ; mais elle ne recommence pas toujours de la même façon. L'éducation doit donc être d'abord — que le mot ne nous effraie pas — traditionnelle, parce qu'elle s'applique toujours au même fond humain et qu'elle tend à une fin commune à tous les hommes et qui ne varie pas. Elle doit aussi s'adapter aux besoins particuliers de chaque époque et, j'oserais dire, de chaque pays. Étant, en même temps qu'un enseignement, une discipline et un entraînement, elle doit tendre, par des moyens et des méthodes dont l'expérience des siècles a démontré l'efficacité, à faire de l'enfant un homme dans la plus haute et la plus universelle acception du mot, mais un homme qui vivra, qui agira, qui travaillera dans un temps donné et dans un milieu spécial.

S'il y a des règles de discipline militaire invariables, qui ont fait le bon soldat dans tous les siècles et sous tous les climats, il n'en est pas moins vrai que les armes et la stratégie ont évolué et qu'on ne se bat plus comme il y a cinq cents ans.

A part donc l'éducation sociale commune, essentielle, qui convient aux catholiques de tous les temps et de tous les pays, il en est aussi une autre, plus spéciale. Elle prépare plus immédiatement à l'accomplissement des devoirs particuliers qui s'imposent à la conscience du futur citoyen, devoirs déterminés par les conditions et les besoins de l'époque et du milieu où il sera appelé à vivre.

J'irai plus loin. Ceux d'entre vous, Messieurs, qui s'occupent d'action sociale savent comme il y a loin de la théorie à la pratique. Ils savent comme il nous faut tenir compte, dans l'application de méthodes excellentes en elles-mêmes et qui ont parfaitement réussi ailleurs, de la mentalité, des habitudes, des qualités et des défauts de notre peuple, si nous ne voulons pas courir à un échec ou tâtonner bien longtemps.

La même observation, proportion gardée, peut être faite pour ce qui regarde la formation sociale de nos jeunes gens.

Certes, en cela comme en beaucoup d'autres choses, nous avons infiniment à apprendre et à emprunter ; mais, oserai-je le dire, c'est *mutatis mutandis* que certaines méthodes de culture intellectuelle et morale, que certains procédés d'éducation sociale peuvent être introduits ici sans dangers et avec succès.

Pour résumer ma pensée sur ce point, nous aurions tort d'oublier que les enfants qu'on confie à notre sollicitude, pour que nous les élevions, ne sont ni des Américains, ni des Anglais, ni même des Français de France, mais des Canadiens français.

La formation sociale à donner à nos élèves doit donc, à mon humble avis, s'inspirer des dangers auxquels leur foi et leur vertu sont exposées dans leur milieu, des devoirs spéciaux qu'impose à tout homme instruit, prêtre ou laïque, notre état social actuel, et aussi des ressources que nous offrent le caractère et les dispositions natives de nos jeunes gens.

***

Or dans quel milieu va tomber demain le jeune humaniste qui, tout fier des lauriers dont on vient de couronner ses dix mois de labeur, savoure en ce moment, insouciant, dans sa famille, les douceurs du repos et la joie de vivre ? Et ce jeune homme lui-même, qu'est-il ? quelles sont ses qualités et quels sont ses défauts ? et quel

parti tirerons-nous des unes et des autres pour le prémunir et l'armer en vue des luttes de demain ?

Je me souviens, comme s'ils étaient d'hier, des conférences et des discours patriotiques qui enflammèrent l'ardeur de mes vingt ans. Toute cette éloquence, très sincère et qui reflétait la pensée et les sentiments communs de l'époque, en exaltant nos gloires passées et en soulevant le voile rose qui nous dérobait l'avenir, nous ouvrait des horizons de rêve. Elle nous laissait l'impression très nette que nous entrions dans le meilleur des mondes, où nous n'aurions qu'à nous laisser vivre.

Quarante ans ont passé. Le rêve s'est effacé, les illusions sont tombées. Qui oserait nier aujourd'hui que le petit peuple privilégié qu'on nous représentait alors, non sans quelque raison, comme miraculeusement préservé des maux qui sévissaient partout ailleurs, soit à son tour entamé ? que la tête et le cœur de beaucoup d'entre nous sont déjà sérieusement atteints, la tête surtout ? Dans quel village de notre province, si éloigné et si isolé soit-il, les erreurs modernes n'ont-elles pas pénétré, diminuant ou altérant plus ou moins les vérités chrétiennes et enlevant aux mœurs leur pureté et leur simplicité primitives ?

On voudrait se rassurer, je le sais, au spectacle très consolant et très réconfortant, assurément, des manifestations de la foi et de la piété, de nos églises remplies, de nos confessionnaux pris d'assaut, de nos multiples œuvres de bienfaisance et de nos admirables institutions d'enseignement et de charité.

Messieurs, toutes ces institutions, y compris la plus précieuse de toutes peut-être, notre admirable organisme paroissial, toutes ces pratiques traditionnelles de la foi et de la piété, sur lesquelles nous fondons de légitimes espoirs, ne suffisent pas cependant à calmer notre inquiétude. Il est à craindre que, si profondes que soient leurs racines, elles ne résistent pas indéfiniment aux secousses du dedans et au grand vent du large, qui est mauvais.

Toute la vie nationale ne se traduit pas par des actes individuels. Or, à qui se donne la peine d'observer, il apparaît clairement que les grands courants d'idées qui forment les mœurs publiques sont, ici comme ailleurs, trop souvent en opposition avec l'enseignement de l'Église. De là ce phénomène étrange et souverainement inquiétant d'un peuple foncièrement catholique dans sa vie privée, dont la constitution et les lois portent toujours l'empreinte de l'esprit chrétien qui les a dictées, mais dont la vie publique, en pratique, subit déplorablement l'influence d'un laïcisme dissolvant. De cette ambiance le premier et le plus pernicieux effet est

de séparer l'homme en deux êtres, le chrétien et l'autre : le chrétien obéissant à Dieu, — l'autre écartant Dieu de ses affaires publiques ; le chrétien allant à la messe, se confessant et communiant,— l'autre, le citoyen, l'homme politique, le financier, l'ouvrier syndiqué, qui conteste à l'autorité religieuse le droit de gouverner ses initiatives sociales, politiques ou économiques.

Voulez-vous que je vous signale une des conséquences — une seule —, dans l'ordre social, de ce dédoublement et de l'état d'âme qu'il a créé ? Comptez les nombreuses associations étrangères, neutres en principe, pratiquement sectaires, en tout cas plus ou moins ouvertement affiliées à la Maçonnerie et au Socialisme, qui ont envahi la Province de Québec depuis trente ans et qui l'enlacent comme des pieuvres. N'est-il pas vrai qu'elles ont parmi nous des centaines de mille adhérents et qu'elles draînent des millions de piastres de notre épargne au profit d'institutions qui sont autant de machines de guerre dressées contre nous ? Pendant ce temps, nos associations nationales et catholiques, durant la même période, n'ont pu recruter que quelques milliers de membres. Tel bon catholique de la classe dirigeante appartiendra à trois ou quatre de ces associations et n'y verra rien que de très naturel. Nos ouvriers catholiques recevront la sainte communion en masse le matin et manifesteront leur foi par des acclamations enthousiastes ; le soir venu, ils arboreront l'étendard du syndicalisme international, inclinant, inconscients, leur intelligence, leur liberté, leur âme, sous la direction occulte des sectes.

Inutile d'insister, Messieurs. Quelques-uns ont pu être lents à l'admettre ; mais, depuis trente ou quarante ans, les principes catholiques ont constamment perdu de leur empire sur notre vie sociale.

Je pourrais vous signaler encore, à l'appui de cette affirmation, l'indifférence de tant de nos hommes publics à l'égard des dangers qui menacent, dans l'ordre politique, nos plus chères libertés et la vague de matérialisme qui nous envahit de toutes parts. Mais à quoi bon ? Cela est de l'histoire que chacun connaît.

Un étranger de marque me signalait ces faits il y a déjà vingt ans et y voyait un funeste présage pour notre avenir religieux et national. Comme je lui objectais que la foi et le patriotisme étaient cependant profondément ancrés au cœur de notre peuple, il me répondit : « La foi de votre peuple est la foi du charbonnier ; cela ne suffit plus. Quant au patriotisme, permettez-moi de vous dire que votre peuple, et ici je parle surtout de la classe dirigeante, n'en a guère. Il a la vanité nationale, ce qui n'est pas la même chose.

Le patriotisme élargit les idées, élève les sentiments, commande l'abnégation et le sacrifice ; la vanité, fille de l'égoïsme, se plaît aux manifestations bruyantes qui ne coûtent rien, mais ne va pas au-delà. Au reste, la porte de votre province est grande ouverte à toutes les erreurs qui ont perdu les autres peuples, et il est bien à craindre que dans un quart de siècle vous ne soyez débordés. Votre incomparable organisation religieuse, l'emprise d'un clergé pieux et zélé sur des populations dont l'âme a été moulée dans les plus pures traditions chrétiennes, voilà assurément des ressources précieuses. Reste à savoir si vous saurez les employer à temps.»

Ce jugement, qui pouvait paraître exagéré dans le temps, ne manquait pas totalement de justesse.

Je ne nie pas, Messieurs, l'effort qui a été fait pour enrayer les maux dont nous souffrons, et ceux plus grands encore qui nous menacent. Il serait consolant de mettre, en regard des tristes constatations que je viens de faire, la somme de bien accomplie, la courageuse résistance opposée de tout temps à l'erreur envahissante, et en particulier nos plus récentes conquêtes dans l'ordre économique, sur le terrain des œuvres sociales et de la publicité. Ce n'est guère là qu'un commencement.

***

Le champ à exploiter est immense.

Comment y préparerons-nous nos jeunes ? Comment les mettrons-nous en état d'accomplir dignement, dans une société pleine de dangers pour leur foi et pour leurs mœurs, le rôle glorieux et bienfaisant que l'Église et la patrie attendent d'eux ?

D'abord, Messieurs, constatons qu'on se plaint quelquefois de nos collèges classiques et que cette plainte, peu variée de forme, porte sur deux objets différents suivant la diversité des points de vue.

Les uns nous demandent une jeunesse mieux outillée pour les conquêtes économiques et réclament une plus large place dans nos programmes d'étude pour les matières dites pratiques. Le côté moral et religieux ne les intéresse guère. Il faut faire de l'argent, et vite, et, si l'on me permet cette expression un peu familière, damer le pion à la race rivale ! Voilà toute leur préoccupation.

Nous aurions évidemment bien tort de nous émouvoir à l'excès de ces exigences, de briser nos anciens cadres et de moderniser davantage nos programmes. Ce n'est pas avec du *book-keeping* et de la dactylographie que nous assurerons à notre race la prépondé-

rance dans un ordre quelconque; ce n'est pas en augmentant parmi les nôtres le nombre des commis de banques et des employés de bureau de troisième rang que nous accaparerons la richesse et l'influence.

Inculquons plutôt à nos élèves la conviction que, pour être bachelier, on n'est pas pour cela nécessairement condamné à être avocat ou médecin et qu'un bon cours classique, en rendant un cerveau capable d'idées générales et de synthèse, est encore la meilleure des préparations à toutes les carrières et notamment, par exemple, à la direction d'une entreprise industrielle, commerciale ou agricole.

D'autres, justement émus des défections nombreuses qui affligent l'Église et humilient notre amour-propre national, nous disent, en montrant nos bacheliers : Ce sont pourtant là vos fils !

Nos fils, oui, mais bien plus encore les fils de leurs pères. On oublie trop volontiers l'influence de l'éducation de la famille et du milieu dans la formation de l'homme. Vous savez comme moi, Messieurs, quelle est notre impuissance à corriger complètement les vices et les lacunes, quand elle en a, de la première éducation reçue au foyer. A cause de nos longues vacances d'été et d'hiver et des constants rapports de l'enfant avec sa famille, notre action sur son esprit et son cœur est parfois considérablement gênée et réduite.

Un magistrat de cette province me disait un jour : « Je viens de lire le livre de Mgr Dupanloup sur l'éducation, et je constate une chose, c'est que je n'ai pas été élevé.» La pensée du distingué magistrat se tournait, je le sais, non pas vers le collège, mais vers la maison paternelle.

***

Quoi qu'il en soit, le jeune homme qu'on remet entre nos mains, tel quel, nous avons le devoir de le préparer le mieux possible à l'accomplissement de ses devoirs de catholique et de citoyen dans une société où il rencontrera, on vient de le voir, maints périls. Comment le ferons-nous ?

Nous y parviendrons d'abord en lui donnant une *instruction religieuse aussi complète que possible, mais surtout pratique.*

Cet aspect de la question n'entre pas dans mon sujet. Qu'on me permette pourtant d'en dire un mot, du simple point de vue social.

Je réclame pour nos bacheliers, qui demain formeront l'élite de notre société, une science religieuse plus que spéculative, et que j'oserai appeler une *science appliquée.*

Messieurs, voici des âmes qui nous demandent la vérité, toute la vérité, des principes sûrs qui gouverneront leur vie. Nous n'avons pas le droit, par calcul humain, pour ménager certaines susceptibilités, par crainte d'effaroucher certaines âmes ou de heurter des opinions dites respectables ou de compromettre peut-être certains intérêts matériels secondaires, nous n'avons pas le droit, dis-je, de taire ou d'atténuer la vérité. Nous avons, au contraire, le devoir de la donner intégralement. Dieu ne nous demandera pas si nous avons eu beaucoup d'élèves ou si nous avons su contenter tout le monde, mais si nous avons rempli, envers les élèves que nous avions, tout notre devoir de prêtres-éducateurs. Quant à la société, elle a besoin de chrétiens avant tout et l'Église nous ordonne de ne jamais oublier le commandement du Christ : « *Docete eos servare omnia quæcumque mandavi vobis.* » C'est à chacun d'apporter à cet enseignement le tact, la discrétion et la charité qui conviennent.

Mais il y a des vérités de droit et de fait que l'étudiant en philosophie, qui va franchir tout à l'heure pour toujours le seuil de notre maison, ne doit pas ignorer. Que le collège soit un cénacle, lieu de prière, d'étude et de recueillement, soit, mais pas une serre-chaude. Dans mon humble opinion, nous avons le devoir d'instruire nos jeunes gens, soit par des entretiens donnés de temps à autre aux groupes les plus avancés, soit par des conversations privées surtout, de ce qui les attend à leur entrée dans le monde. Pour moi, je l'ai toujours fait, et je n'ai pas eu lieu de m'en repentir. Combien de fois, au contraire, ne m'est-il pas arrivé d'entendre, de la bouche de mes anciens élèves, le consolant aveu que mes avis sur ce point avaient été pour eux en maintes circonstances un trait de lumière et l'une des principales causes de leur préservation !

Comment préparerons-nous encore nos jeunes gens ?

Par la formation de la conscience. C'est là un point capital.

Qu'est-ce donc qui manque tout d'abord, à part la rectitude des principes spéculatifs, à un si grand nombre de nos hommes publics, et qu'est-ce donc encore qui menace de s'éteindre un peu partout ? C'est *la conscience.*

Vous me demandez le moyen de préparer le jeune étudiant à l'accomplissement des devoirs futurs du citoyen, du professionnel et même de l'homme politique ? Je vous réponds : mettez dans l'âme de cet étudiant une conscience, faites-en un chrétien éclairé, convaincu, un chrétien qui, à 15 ou 18 ans, vive sa foi et la professe hardiment dans son milieu, comme il devra la vivre et la professer plus tard.

C'est Tertullien, si je ne me trompe, qui écrivait : En faisant des chrétiens, nous donnons à l'empire de bons soldats, de bons magistrats, de bons gouverneurs de provinces.

Faisons donc avant tout chez nos élèves l'éducation du devoir.

Le citoyen, le professionnel, le politique intègre, probe, patriote et homme d'œuvres de demain, ce sera le jeune homme consciencieux d'aujourd'hui, qu'une austère discipline, tempérée par une paternelle bonté, aura plié jusqu'à 20 ans sous le joug très doux du devoir intégral.

Ce n'est pas là, certes, l'œuvre d'un jour ni d'un homme ; il y faut des années et le concours de toutes les bonnes volontés. Mais que toutes choses, direction, enseignement, conseils, réprimandes, soient dirigées vers la formation, dans le cœur de nos élèves, de cet incomparable et indispensable ressort de tout bien : la conscience droite. Pour en arriver là, il faut moins de pensums peut-être, ou même pas du tout ; mais de la part de tous, depuis le Supérieur jusqu'au dernier des surveillants, toujours, dans l'occasion, la parole autorisée, paternelle, sacerdotale surtout, qui éveille ou rappelle la notion du devoir et finisse par l'inculquer si bien à l'âme de l'enfant qu'elle en domine et en gouverne tous les actes.

Comme troisième moyen de formation sociale, *habituons les élèves à confesser leur foi.*

Nos grands-pères mettaient une sorte de coquetterie à répéter en toute occasion : « Je suis Français », et ce mot avait sur leurs lèvres comme un son de clairon. Aujourd'hui, au contraire, certains Canadiens français voudraient, semble-t-il, se faire pardonner de l'être.

Ainsi en va-t-il, et plus encore peut-être, du titre de catholique. Et c'est une des choses les plus tristement symptomatiques que cette tendance de beaucoup de nos catholiques instruits à afficher le moins possible leur catholicisme.

Qui ne voit jusqu'à quelles lâchetés peut conduire, aux jours de grandes luttes, cette fâcheuse disposition à rougir de sa naissance et de sa foi ?

Une réaction s'impose. Elle ne s'accomplira qu'en autant que nous inspirerons à nos élèves la fierté de leur baptême en même temps que l'orgueil de leur race. C'est ici qu'apparaît comme un facteur puissant, entre beaucoup d'autres, le rôle bien compris du professeur de lettres et du professeur d'histoire. Que le premier mette en un saisissant relief l'éclat que les lettres ont reçu, à toutes les époques, de l'inspiration chrétienne ; que le second fasse ressortir des faits de l'histoire l'influence de la foi sur la valeur individuelle et sur la grandeur des peuples.

Qu'à l'enseignement on ajoute l'action ; que, par des associations diverses de piété, d'apostolat ou de bienfaisance, on habitue les élèves à s'entraîner au bien, à sacrifier un peu de leur bien-être et à donner quelque chose de leur âme.

Messieurs, il n'apparaît pas que les grands réformateurs de l'humanité et en général les hommes d'œuvres dont l'histoire a consacré la mémoire aient suivi dans leur jeunesse des cours spéciaux de sociologie. A vrai dire, nous n'avons guère à nous écarter des règles de conduite et des méthodes qui suffirent à former ces hommes de bien. Mettons tout en œuvre pour inspirer à nos élèves, en même temps que le goût du beau, l'amour de la vertu. Qu'ils vivent d'abord de la vie surnaturelle, dans la pureté qui élève et dans le travail qui développe les énergies de l'âme. Nous serons bien près d'avoir résolu la question sociale.

On accuse quelquefois les nôtres de paresse intellectuelle. Le reproche est probablement immérité. Que le désir légitime et la nécessité d'arriver à se faire vite une situation, que la fièvre du matérialisme qui sévit, que l'attrait du plaisir et des amusements exercent un trop grand empire sur un certain nombre de nos jeunes, leur fassent redouter l'effort intellectuel et les inclinent au fonctionnarisme et à des situations de tout repos, où la vie est facile, plutôt qu'à des initiatives ardues qui requièrent un grand déploiement d'énergie, je l'admets. C'est une raison de plus pour nous appliquer avec le plus grand soin à éloigner d'eux les causes de dissipation et à les développer intellectuellement et moralement dans le sens des meilleures traditions et des qualités naturelles de notre race.

Paresseux, nos jeunes gens ne le sont pas. Ce qui est vrai, c'est qu'ils sont quelquefois légers. Comme leur esprit est ouvert, qu'ils ont une grande facilité d'assimilation, qu'ils sont aptes à tout, débrouillards, ils se contentent trop aisément de succès faciles. Une fois qu'ils sont lancés dans le monde, les exemples leur font trop souvent défaut de travailleurs acharnés dont la vie est tout entière consacrée à la recherche d'un idéal quelconque, à la défense des intérêts sacrés de la religion et de la race.

Pour combattre cette légèreté, Messieurs, que tout notre enseignement, de la base au sommet, soit pénétré de l'esprit catholique ; que tous nos moyens d'éducation soient combinés et mis en œuvre pour faire naître et développer dans nos jeunes gens par-dessus tout le sens catholique, pour pénétrer leurs âmes d'un christianisme vécu et conquérant. Voilà le principal ; le reste viendra s'ajouter par surcroît.

Je ne connais rien de plus propre à former dans ce sens l'esprit et le cœur des jeunes gens que les conférences spirituelles, que le petit mot du Supérieur ou du Directeur, pourvu qu'il soit d'actualité, pratique, vif, enlevé. Il est préférable à la lecture, encore qu'il ne faille pas supprimer celle-ci complètement.

L'action efficace par excellence, décisive, celle qui imprime dans l'âme des jeunes gens un caractère que rien n'efface, c'est celle que le Directeur et tous ses auxiliaires exercent sur chacun d'eux dans les entretiens privés, c'est la parole directrice que les circonstances font naître, qui va droit au but, redressant les torts, corrigeant les défauts, stimulant la bonne volonté et relevant les courages abattus.

Il importe donc que le Directeur, en particulier, voie fréquemment ses élèves les uns après les autres et que, dans ces colloques intimes où chacun d'eux se livre en toute confiance, il accomplisse en véritable apôtre cette partie la plus belle et la plus consolante de son ministère.

Qu'après cela on ait des sociétés littéraires, des cercles de l'A. C. J. C. ou autres, qui fournissent aux élèves l'occasion d'étudier plus à fond certains points d'histoire, de philosophie ; qu'on initie les plus avancés à l'étude des questions sociales, ne fût-ce que pour leur en inspirer le goût ; qu'à cette fin on mette à leur disposition une bibliothèque choisie, quelques revues catholiques à leur portée — je n'ose mentionner les journaux — ; que ces cercles, que ces groupes soient en rapports assidus avec le bureau central de l'A. C. J. C., à la bonne heure ! Toutefois, que par une direction éclairée et des tempéraments opportuns on les préserve de la funeste illusion, trop naturelle à leur âge, qu'ils seront ou qu'ils sont peut-être déjà des *sauveurs de la société*. J'estime que si l'on veut, sans trop d'inconvénients, permettre aux élèves les plus avancés de regarder un peu par la fenêtre, il faut bien se garder néanmoins de dissiper leur esprit, de les distraire de la piété et de leurs études classiques.

Encore une remarque, Messieurs, pour finir. Un de mes anciens élèves m'écrivait : « Comment se fait-il qu'il se rencontre en nombre si considérable des jeunes gens qui, à peine sortis du collège, affectent d'être libres-penseurs et, ce qui est plus surprenant, anticléricaux déclarés ? »

Cette lettre, il est vrai, remonte à une quinzaine d'années. Mais le cas aujourd'hui même n'est peut-être pas chimérique. Étrange phénomène, toutefois, que celui-là, s'il est vrai, et qui donne à réfléchir ! Anticlérical, le jeune homme que le prêtre a formé !

Anticlérical, le jeune homme dont l'âme a vécu journellement en contact, durant huit ou dix ans, avec des âmes sacerdotales !

Je me suis demandé souvent depuis — je vous demande pardon de vous en faire candidement l'aveu — si, dans nos rapports journaliers avec nos jeunes gens, nous sommes toujours assez prêtres, et prêtres apôtres, ou si hélas ! ce n'est pas trop souvent le professeur et le maître de discipline exclusivement qui apparaissent à leurs yeux ?

Pour la formation de nos élèves, nous avons moins besoin d'intellectuels que d'apôtres. Cette formation serait bien mal comprise si ceux qui y président n'étaient pas prêtres avant tout, prêtres partout, prêtres toujours, et si nos élèves avaient le moindre prétexte de distinguer dans leur professeur entre l'homme, si estimable soit-il, et le prêtre. Oh ! messieurs, je sais à qui je m'adresse. Qui ne rendrait pas hommage à la piété, à la distinction vraiment sacerdotale, en même temps qu'au zèle et au dévouement de notre corps enseignant ? Mais permettez à un ancien de vous rappeler que, dans les temps difficiles où nous vivons, prêtres éducateurs, nous avons de plus en plus l'obligation d'être surtout prêtres dans tous nos rapports avec nos élèves, à la récréation, en classe, partout, comme à la chapelle et au confessionnal. Oui, messieurs, soyons prêtres, prêtres plutôt que lettrés, plutôt que savants, plutôt que professeurs éminents.

Au reste, notre sacerdoce n'est incompatible avec aucun des perfectionnements naturels ; au contraire, toute l'éducation de l'homme, scientifique, littéraire et artistique, aussi bien que religieuse et morale, s'harmonise, se rehausse et s'achève admirablement dans cette sublime et indéfinissable communication de l'âme de l'enfant avec l'âme du prêtre, autre Christ, si surtout la suprême ambition de celui-ci et son constant souci sont d'abord de former Jésus-Christ dans le cœur de ses élèves.

***

Au soir de la Résurrection, deux disciples s'en allaient tristement sur le chemin d'Emmaüs. Une immense douleur étreignait leur âme. Ils avaient cru en Jésus, ils l'avaient aimé, ils avaient espéré en Lui. Jamais homme n'avait parlé comme Lui ni ne s'était montré si puissant en œuvres.

Et voici qu'en un jour tous leurs rêves s'étaient évanouis.

En vérité ils ne comprenaient pas. La nuit se faisait sombre dans leur âme encore plus qu'autour d'eux. Soudain Jésus s'ap-

proche et marche à leur côté. Il leur explique les Écritures. Sa parole, lumineuse et chaude comme un rayon de soleil, remplit leurs esprits de clartés nouvelles et ravive leur foi. Et quand, à la fraction du pain, ils l'ont reconnu, ils se disent l'un à l'autre, transportés de joie : « Notre cœur n'était-il pas brûlant quand il nous parlait ? »

Messieurs, dernièrement, du milieu de notre jeunesse une plainte s'est élevée, sincère et vraie, qui a produit une certaine émotion. Cette plainte était l'écho de tristesses et de désenchantements que nous connaissons bien. Nos élèves, jeunes et bons en nous quittant, entrent dans un monde vieux et mauvais. Beaucoup de leurs rêves se dissipent au contact des décevantes réalités.

Que faire pour les préserver du découragement ? Ah ! messieurs, il suffit de ne pas les abandonner sur la route, d'aller à eux aux soirs sombres, l'Écriture à la main et sur les lèvres, pour continuer de faire la lumière dans leurs esprits, de réchauffer leur cœur au contact du nôtre et de fortifier leur courage en les amenant souvent, chaque jour si c'est possible, à la fraction du pain. Ah oui ! si jamais il arrive à ces chers enfants de tourner le dos à Jérusalem, puissions-nous, à force de zèle apostolique et de charité sacerdotale, les déterminer à y retourner, comme les disciples d'Emmaüs, avec un cœur brûlant, pour y vivre, y lutter et y mourir en confessant le Christ et en défendant son Église !

EUGÈNE LAPOINTE, V.-gén. (1)

DISCOURS DE M. LE CHANOINE GUILLEMANT

Messeigneurs,
Messieurs,

Je vous remercie du grand honneur que vous avez fait à l'*Alliance des maisons d'éducation chrétienne* en l'invitant, dans la personne de son Président et de son Vice-Président, à prendre part aux travaux de votre Premier congrès d'Enseignement secondaire au Canada.

Ces travaux, je les ai suivis, je les suivrai, avec un vif intérêt. On a dit, Messieurs, que le Canada offre, à ceux de chez nous qui le

(1) Peu de jours après, Mgr Lapointe devenait protonotaire apostolique.

visitent pour la première fois, « l'image d'une France à la fois antique « et jeune. La fille est ce que fut la mère autrefois, dans son bel « âge ». [1]

Ce qui est vrai de l'ensemble de votre pays, de sa langue, de ses mœurs, de son droit coutumier, l'est aussi, permettez-moi de vous en féliciter, de votre enseignement secondaire. Vous avez conservé ici des traditions que nous avons hélas ! en partie abandonnées. Vous avez fait l'économie d'un certain nombre d'expulsions, de quelques confiscations et d'innombrables changements de programme. Plus jeunes que nous, vous ressemblez pourtant plus que nous à nos aïeux. Je ne vous étonnerai pas en vous disant que c'est d'abord ce qui me plaît en vous.

Me permettrez-vous d'ajouter, avant d'entrer dans le vif de mon sujet, qu'il y a autre chose dont je vous sais un gré infini ? C'est votre cordiale et exquise hospitalité. Et si j'y fais allusion publiquement, devant cette brillante assemblée, c'est que l'honneur de cet accueil va tout droit, non seulement à l'Alliance, que vous aimez d'instinct et que vous aimerez plus encore, j'espère, quand vous la connaîtrez davantage ; mais à la langue que je parle, à la lointaine patrie dont je suis un des fils, et plus encore peut-être à la soutane que je porte : aux prêtres de France, petits vicaires, humbles desservants, jeunes professeurs, qui maintiennent là-bas, au prix de sacrifices parfois héroïques, le meilleur de notre patrimoine, comme, après la grande défaite de 1763, vos missionnaires et vos évêques sauvèrent les traditions et les croyances qui n'ont cessé de faire, qui feront de plus en plus, la force et l'honneur de votre race.

Mais il y a quelque chose qui nous est plus précieux, à nous Français, et qui nous va plus au cœur que votre sympathie : c'est la confiance que vous nous gardez. Oh ! je le sais, vous vous indignez — et à juste titre — contre les tendances, contre les préjugés, contre les passions sectaires de la France politique, de la France officielle. Mais, dites-moi, vous mettriez-vous si fort en colère contre un peuple qui vous serait indifférent ou étranger ?

Et ne convient-il pas de vous remercier de votre indignation même et de l'amertume de vos griefs, parce qu'ils sont la mesure de l'amour et de l'intérêt que vous nous portez ?

Et puis, laissez dire ceux qui ne nous connaissent pas. Ceux-là ne soupçonnent pas les meilleures réserves d'énergie, de bon sens et de vaillance que recèle la patrie de Duguesclin, de Jeanne d'Arc et

---

(1) *La survivance française au Canada*, par le prince de Beauvau-Craon, p. 144. Paris, Émile Paul, 1914.

de Napoléon ; ils ne savent pas que la France, suivant l'admirable expression de R. Bazin, est un « pays de résurrection ».

Et si, à cette noble et fortifiante vérité il fallait une preuve nouvelle, une preuve tirée du programme même de cette réunion et des préoccupations familières aux professeurs distingués qui m'entourent, je la chercherais dans le sujet que je dois traiter ce soir devant vous : l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne : *son but, ses moyens, ses résultats.* Et je serais trop heureux si ces quelques paroles pouvaient, en renforçant la cohésion et l'organisation de vos forces, donner un nouvel essor à l'enseignement secondaire catholique dans la province de Québec.

I

Unir sans absorber : telle me paraît être, en deux mots, la conception originale dont procède l'Alliance et à laquelle elle est restée depuis son origine, inviolablement fidèle.

1° Il y avait 22 ans, Messieurs, que la loi de 1850 sur la liberté d'enseignement, la loi Falloux, comme on l'appelle, fonctionnait en France. Plus de 400 séminaires et collèges étaient éclos sur le sol national, merveilleuse efflorescence du zèle, du dévouement et de la prévoyance de nos pères. Ils comptaient plus de 50,000 élèves et égalaient l'Université de l'État — les examens officiels en font foi — par la solidité des études.

Mais ils restaient isolés, incapables, par conséquent, de lutter contre la puissante machine administrative imaginée par Napoléon sous le nom d'Université, et réduits à accepter d'elle les auteurs classiques et les manuels dont le moindre défaut était d'être dépourvu d'esprit chrétien.

C'est alors que des hommes de cœur et, à leur tête, M. l'abbé Mingasson, Supérieur du Petit Séminaire de Bourges, résolurent d'unir tous les maîtres chrétiens de l'enseignement secondaire en une sorte de fraternelle légion. Au mois d'avril 1872, ils posèrent à Bourges, dans un congrès semblable à celui-ci, les bases de leur œuvre. Presque tous les évêques de France envoyèrent leurs encouragements.

Le Saint-Père enrichit l'Alliance de précieuses indulgences et lui donna un Cardinal protecteur.

Le nombre de nos maisons alliées, qui est monté jusqu'à 600 avant la loi de Séparation, est encore aujourd'hui de 550 environ, savoir :

350 pour la France.

100 pour la Belgique.

30 pour le Canada (dont 16 affiliées à l'Université Laval).

20 pour la Suisse.

10 pour la Hollande.

20 pour diverses nations et

20 pour ce qu'on appelle d'un terme très vague : les pays d'Orient, puisqu'ils s'étendent depuis le Caire jusqu'à Téhéran et depuis Andrinople jusqu'à Jérusalem.

Et vous savez trop, Messieurs, les prodigieux effets de l'association ; vous appréciez trop les services rendus par les lignes de fer qui courent sans interruption à travers vos territoires, des rives de l'Atlantique à celles du Pacifique, pour méconnaître la grandeur de ce premier but recherché par l'Alliance : unir nos collèges catholiques, propager de l'un à l'autre les méthodes les plus heureuses, les innovations les plus fécondes, les résultats consacrés par l'expérience, et fortifier enfin les courages individuels par l'entraînement de l'exemple et le spectacle d'incessants et perpétuels succès.

2° L'Alliance crée donc un lien entre les collèges. Mais ce lien n'est pas tellement étroit qu'il puisse jamais devenir une sujétion, encore moins un joug ou une servitude. Nous unissons, nous n'absorbons pas. Nous sommes trop respectueux de l'autonomie et de l'indépendance de chaque collège, des usages et des habitudes de chaque pays, pour avoir jamais songé à nous immiscer, d'une façon quelconque, dans l'administration ou la direction d'une maison alliée. Et par là nous sommes d'avance, je crois, dans les meilleures et les plus pures traditions canadiennes.

Français, vous l'êtes certes, mais à votre manière. Car si vous êtes Français par le sang de vos pères, par la langue, par les sympathies, par la race qui vous font différents des Canadiens anglais, vous êtes surtout vous-mêmes ; et votre devoir, autant que votre droit, est de rester vous-mêmes. Gardez donc votre langue, avec ses savoureux archaïsmes que nous avons laissé perdre et que nous retrouvons chez vous avec émotion, comme on remet la main parfois sur un vieux joyau de famille. Gardez aussi vos programmes, vos méthodes ; et, tout en mettant les grands maîtres, les auteurs classiques par excellence, à leur place, qui est la première, ayez une prédilection pour votre littérature, vos poètes, vos artistes. Ce n'est que justice, et l'Alliance, au nom même de son principe fondamental, y applaudira.

II

De quels moyens disposons-nous, Messieurs, pour maintenir et fortifier, au besoin, le fil léger qui réunit en un seul faisceau nos 550 maisons alliées ?

Nous usons de trois moyens principaux : la diffusion de nos classiques, la publication de notre revue mensuelle, la tenue de nos congrès annuels.

1° Nos classiques tendent à être tout à la fois des livres chrétiens et des ouvrages de valeur.

Parmi les auteurs que nous devons mettre forcément entre les mains de nos élèves, un bon nombre contiennent des passages dangereux, des expressions licencieuses, des maximes païennes ; de moins repréhensibles ont le défaut d'ignorer, ou de laisser dans un silence méprisant, les vérités les plus fécondes et les plus essentielles à la vie humaine : droits de Dieu, survivance de l'âme, fécondité du sacrifice ; ils tendent, par là même, quand ils ne tuent pas directement la foi, à la considérer comme un accessoire, un luxe, une fantaisie, ce qui équivaut à lui enlever toute influence sur la direction de notre vie.

Les classiques de l'Alliance — est-il nécessaire d'y insister ? — n'offrent d'abord à leurs jeunes lecteurs que des textes irréprochables, — *ab omni labe purgatos* — pour employer l'expression du Souverain Pontife. Ils signalent, au besoin, les erreurs ou les lacunes de la morale païenne ; ou, s'il s'agit d'histoire, de sciences naturelles, de philosophie, suppléent aux omissions calculées, répondent aux accusations perfides, rectifient les interprétations fantaisistes, persuadés que le meilleur moyen de défendre l'Église, c'est d'exposer loyalement la vérité.

J'ajoute que de tout temps, mais surtout depuis une vingtaine d'années, l'*Alliance* a eu le souci très vif de n'admettre dans sa collection que des ouvrages de valeur. Je sais telle grammaire que nous envient et nous empruntent au besoin les maisons d'en face ; telle édition de Virgile ou d'Homère, dont vous chercheriez en vain l'équivalent dans les librairies les plus renommées ; tel cours de physique ou de géologie orné de noms illustres, qu'ailleurs on paierait à prix d'or.

Ne tombons pas, Messieurs, dans ce travers essentiellement français qui consiste à dénigrer nos propres œuvres ; et soyons fiers — je crois que nous en avons le droit — d'une œuvre qui d'ailleurs est toujours à vivifier et à perfectionner. Vous voudrez bien, je l'espère, nous y aider de votre collaboration et de vos sages avis.

2° Nous publions aussi une revue mensuelle qui s'appelle l'*Enseignement chrétien*. Fondée en 1882, elle est dirigée depuis 18 ans par un homme de sens avisé, d'esprit ouvert, de jugement sûr, dont je puis dire ici tout le bien que j'en pense, puisque je suis séparé de lui par l'Océan, M. l'abbé Mouchard, ancien préfet des études au Petit Séminaire de la Chapelle Saint-Mesmin — le Séminaire de Mgr Dupanloup — et vicaire général d'Orléans. Orléanais, M. Mouchard l'est par l'heureux équilibre de ses facultés, par la ténacité de son labeur, par la finesse de son goût : il l'est comme ses compatriotes Jules Lemaître et Henri Lavedan, [1] avec le paradoxe en moins et le souci doctrinal en plus.

Sous son impulsion, l'*Enseignement chrétien* est devenu une de nos importantes revues d'éducation ; mettant en première ligne les questions de formation religieuse et morale, renseignant les maîtres sur les documents officiels, les ouvrages et articles de revues, les épreuves et les succès de nos maisons ; offrant d'innombrables matériaux et modèles de devoirs pour tous les ordres d'enseignement ; excitant enfin l'émulation entre les meilleurs élèves par des concours auxquels toutes les classes sont conviées tour à tour.

3° Se voir, se rendre visite, échanger ses vues dans la familiarité d'une causerie en tête-à-tête, a toujours passé, Messieurs, pour le meilleur et le plus court moyen de s'entendre, de concerter un plan d'ensemble, d'arriver à une conclusion nette et précise. C'est pourquoi nous mettons nos Assemblées générales, ou Congrès annuels, au nombre de nos principaux moyens d'influence et de propagande.

Je ne m'arrêterai pas à vous exposer leur méthode de travail, à vous décrire leur physionomie, à vous énumérer leurs résultats. Et cela pour deux raisons. Nous venons de publier, cette année même, un superbe volume de 1200 pages où nous avons présenté, dans un tableau varié, non seulement l'histoire et les conclusions, mais les comptes rendus *in extenso* de nos 26 Congrès pédagogiques. Vous avez entre les mains, Messieurs, toutes les pièces du dossier : nous nous en remettons à votre jugement.

Ce qui me porte à croire que votre sentence ne sera pas trop rigoureuse à notre égard, c'est le programme même que vous avez adopté pour votre congrès. Et nous ne pouvions souhaiter assurément d'hommage plus délicat et d'approbation plus flatteuse que cette attention avec laquelle vous avez emprunté, en les perfectionnant et en les adaptant à votre milieu, notre façon de préparer

---

(1) Élèves, eux aussi, du Petit Séminaire de la Chapelle Saint-Mesmin.

les questions, d'en faciliter la discussion, d'en présenter la solution, et jusqu'à cette heureuse distribution du temps qui féconde, sans les surcharger, des journées trop courtes.

Ainsi transplantées en terre canadienne, nos méthodes françaises sont assurées d'un regain de vie et de prospérité, et volontiers, à la fin de cette première journée du premier de vos congrès, l'Alliance redirait la prière d'Hector au moment où il dépose un baiser d'adieu sur le front de son fils Astyanax : « Qu'un jour vienne où l'on dise « de lui : il fut plus grand que son père ! »

III

J'hésiterais, Messieurs, à aborder la dernière partie du programme que l'on m'a tracé, les services rendus par l'Alliance, s'il ne s'agissait du passé et, dans ce passé, de l'œuvre la plus impersonnelle et la moins tapageuse qu'il y ait au monde. Je ne sais si ce que je vais dire n'est pas, en Amérique, une hérésie. On nous a parfois reproché d'être ennemis de la réclame ; or, vous allez avoir la preuve expérimentale que, même au XXe siècle, la réclame et le *bluff* ne sont pas nécessaires au succès.

Durant ses 40 ans d'existence, l'Alliance me semble avoir rendu trois services éminents : le 1er d'ordre moral, le 2e d'ordre intellectuel, le 3e d'ordre religieux.

1° Quand Montcalm fut mort, quand le traité de Paris fut signé, quand la dernière galère de Louis XV eut quitté la rade de Québec et les eaux du Saint-Laurent, le grand mérite de vos ancêtres, Messieurs, a été, si je puis dire, de s'obstiner à exister et de démontrer une fois de plus, à l'Angleterre triomphante, que les persécutés peuvent toujours avoir raison des persécuteurs.

Pareillement, si vous me demandez quel fut le premier et incomparable service rendu par l'Alliance aux établissements libres, je vous répondrai : c'est de les avoir rassurés, c'est de leur avoir donné confiance, de leur avoir inspiré ce vaillant et nécessaire optimisme qui soutient l'effort en face du danger et qui compte sur l'avenir pour faire oublier les souffrances et les injustices du présent.

Depuis 30 ans, en France, l'enseignement libre a vécu sous le régime le plus précaire et le plus instable. La loi Falloux, dont je parlais tout à l'heure, s'en est allée par lambeaux ; et c'est miracle si, à l'heure actuelle, il en reste encore assez pour offrir un statut légal à nos collèges et à nos séminaires.

Objet d'une tolérance hautaine et provisoire, guettés par des projets de loi qui, pour aboutir, n'ont manqué que d'un délai indispensable ou d'une occasion propice, beaucoup d'entre nous se séparaient, à la fin de chacun de nos congrès, en se demandant anxieusement si ce ne serait pas le dernier. Mais, avec l'expérience et le sang-froid des vétérans, l'Alliance a toujours secoué les défiances de ces soldats novices. Et il faut croire qu'elle avait raison : car la voilà maintenant qui passe l'Océan pour passer la revue d'un de ses plus jeunes et ardents bataillons.

On dit, Messieurs de Québec, que vous ne manquez pas d'optimisme et que volontiers vous répondez à qui vous interroge sur le présent et sur l'avenir : « Nous sommes bien comme nous sommes.» Nous n'osons pas en dire autant, nous, collèges et séminaires de France. Mais c'est quelque chose tout de même que de vivre, de vouloir vivre, de nous obstiner à vivre ; et ce quelque chose, c'est à l'Alliance que nous le devons.

2° Dans un autre ordre, que j'ai appelé intellectuel ou pédagogique, nous lui sommes redevables d'un second bienfait, dont vous êtes bien placés, au Canada, pour apprécier l'importance.

Car, si j'en crois certains échos, la culture classique est menacée chez vous, comme chez nous. De part et d'autre, on veut aller au plus court, au plus pratique. Foin donc de l'étude du latin et du grec ! Il est vrai qu'ils formaient l'esprit, affinaient le goût, apprenaient à penser et à écrire. Mais ils ne donnaient le secret ni de construire une machine, ni de gagner de l'argent. Arrière cette institution ridicule, ces vestiges des âges disparus !

Vous n'êtes pas d'humeur, Monsieur le Président du Comité permanent, à supporter pareille hérésie pédagogique, et c'est avec plaisir que j'ai lu, sous votre signature, ces paroles significatives :

« Si nous voulons rester, sur le continent (américain), les mis-
« sionnaires de l'idéal traditionnel, si nous ne voulons pas nous
« laisser absorber tout à fait par les influences étrangères et trop
« exclusivement utilitaires qui déjà sont en train de déformer notre
« âme canadienne,... c'est à la France qu'il faut nous attacher par
« l'esprit et par le cœur... Et ce serait compromettre notre déve-
« loppement intellectuel que de supprimer les contacts que notre
« esprit doit prendre avec l'esprit français.» (1)

C'est bien cela, Messieurs. Pour échapper aux barbares, et ne pas le devenir nous-mêmes, il n'y a qu'un moyen : remonter à

---

(1) Article sur M. Chapman, par M. l'abbé Camille Roy. — *La Nouvelle-France,* mai 1906.

nos sources, nous retremper dans nos origines. L'Alliance l'a toujours pensé ; et voilà pourquoi, en dépit des programmes français de 1902, malgré l'engouement de l'opinion publique et la pression de certaines familles, qu'ébranlent les déclamations de quelques professeurs de Sorbonne, elle a tenu bon. Vous pouvez en juger, Messieurs, par les comptes rendus de nos Congrès annuels et par les statistiques de nos collèges. Cette fidélité ne va peut-être pas sans mérite ; mais nous avons conscience, en servant une cause juste, de sauver un culte auquel on reviendra et une tradition qui nous semble impérissable : le culte et la tradition des humanités classiques.

Que dis-je, Messieurs : on y reviendra ? On y revient déjà, et dans le pays peut-être où l'on s'y attendait le moins : en plein cœur des États-Unis.

L'université de Michigan a publié récemment une série d'études et de conférences sous ce titre : « Le latin et le grec dans l'éducation américaine.» Savez-vous qui a pris part à cette enquête ? Des professeurs, sans doute, de médecine, de chirurgie, de physique, de chimie, d'électricité, mais aussi des hommes d'affaires, industriels, commerçants, avocats, députés, banquiers, éditeurs, et même des ingénieurs, électriciens, professeurs du génie maritime, d'hydraulique, etc. Et savez-vous ce que répète la voix unanime des hommes pratiques (*practical*), à commencer par l'honorable James Bryce, ambassadeur de Grande-Bretagne ? Qu'il est grand temps de rendre aux humanités toute leur importance dans l'éducation secondaire et de lutter contre l'utilitarisme et les maximes médiocres qui, sous prétexte de vie moderne, crient partout à la jeunesse : « Fais de l'argent ; attrape le succès : efface Crésus ! » (*Make money ; win success ; do out Cræsus* !), Et que proclament surtout les ingénieurs ? Qu'il faut par les humanités restituer un idéal, régénérer le caractère, redresser le raisonnement. Et voici ce que conclut le professeur d'hydraulique : c'est que, s'il avait dû renoncer aux trois quarts des matières où il s'est appliqué, le latin serait la première, et de beaucoup la seule, qu'il ne voudrait pas avoir laissée de côté. Vous plaît-il enfin de savoir ce qu'on proclame par delà les Grands Lacs ? Que, faute de latin, on ne comprend pas sûrement (*safely*), même avec le dictionnaire, la signification essentielle et première de nombre de mots anglais et encore moins sûrement la littérature classique de l'Angleterre. Et, comme on ajoute que, sans le latin, la littérature française n'est qu'un « panorama sans perspective, une suite d'allusions inintelligibles », après avoir lu l'enquête de l'université de Michigan, songez-y et concluez.

3° Faire de nos jeunes gens de fins lettrés et des hommes de goût, c'est un noble but, Messieurs, mais qui ne suffirait pas à expliquer les sacrifices énormes que fait le clergé de France pour les œuvres d'éducation. Nous avons une ambition plus haute : celle de former, dans la jeunesse de France, cette élite de fervents chrétiens, de catholiques convaincus et ardents, qui soient, pour les luttes de demain, notre meilleur espoir.

Or c'est là le grand, le suprême service qu'a rendu et que continue de rendre l'Alliance : et, j'ose le dire, elle perdrait non seulement son plus beau titre de gloire, mais jusqu'à sa raison d'être, si elle cessait de considérer l'éducation comme un apostolat.

C'est bien ainsi que vous l'avez compris vous-mêmes, Messieurs. Et ce qui me rassure sur l'avenir de la religion catholique et de « la survivance française » au Canada, c'est que vous y êtes maîtres de l'instruction de la jeunesse. Votre législation sur l'école primaire est bien libérale ; vous êtes seuls, si je ne me trompe, à distribuer, par vos collèges, l'enseignement secondaire dans la province de Québec ; et ce fut, en 1852, un acte de haute sagesse et de prévoyante administration que la création de cette Université Laval autour de laquelle vous groupez aujourd'hui des centaines d'étudiants.

En France, nous sommes loin d'être aussi favorisés que vous, surtout en ce qui concerne l'enseignement primaire ; et c'est là, pour le dire en passant, la cause de nos continuelles angoisses et le principal obstacle à notre relèvement. Mais, pour ce qui regarde l'enseignement secondaire, nous avons élevé, à certaines périodes, près de la moitié, nous élevons encore, les deux-cinquièmes de la jeunesse studieuse ; et si, dans les classes cultivées, nous rencontrons tant de sympathies éprouvées et de dévouements inlassables ; si, jusque dans des milieux considérés longtemps comme hostiles, nous constatons un mouvement de retour vers les idées chrétiennes, soyez-en persuadés, c'est à nos collèges catholiques que nous le devons. Oh ! je le sais, on nous a parfois jeté à la face, comme un reproche, certaines défections retentissantes. Mais, outre qu'il y a toujours et qu'il y aura toujours des défections dans tous les camps, rien ne prévaudra contre cette vérité de bon sens que, pour récolter du bon froment, ce n'est pas de l'ivraie qu'il faut semer, et que, pour avoir de l'eau pure, c'est sur les sources qu'il faut veiller.

On m'a dit, Messieurs, qu'en langage indien Québec veut dire détroit, passage resserré qui commande les routes, citadelle où l'on ramasse les troupes qui demain s'élanceront à la conquête des grandes plaines, vers les horizons illimités. C'est sous cette image

que j'aime à me représenter vos collèges et les nôtres. Humbles d'aspect, mais riches d'espérances, ils m'apparaissent comme autant de forteresses destinées non seulement à repousser les attaques de nos envahisseurs, mais à nous faire pénétrer dans leurs rangs et à faire planer sur eux, dans l'allégresse du triomphe, le drapeau du Christ.

Et l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne faillirait à son rôle essentiel si elle ne s'attachait pas à relier ces forts l'un à l'autre, à leur envoyer les recrues et les munitions dont ils ont besoin, à discipliner leurs forces, à préparer par son action d'ensemble la délivrance finale.

***

Messieurs, je ne sais plus quelle grande dame disait à un de ses hôtes qui prenait congé d'elle au bout de huit jours :

« Vous me quittez au moment précis où je commençais à jouir « de vous. J'ai mis un peu de temps à faire connaissance avec « vous, à deviner vos qualités et même (vous ne m'en voudrez pas) « quelques-uns de vos défauts. Et voilà que vous partez. Pour « avoir de l'agrément, il faudrait n'arriver chez ses amis que le « huitième jour.»

Il y a juste huit jours que j'ai mis pour la première fois le pied sur votre sol hospitalier, Messieurs, et il me faut déjà penser au retour. Me permettrez-vous de vous confier que je suis un peu comme l'hôte de la grande dame dont je vous parlais ? Je regrette profondément de devoir abréger parmi vous mon séjour, au moment où je commençais à me familiariser avec vos horizons, vos coutumes, votre langage, avec votre si bonne et si franche hospitalité.

Il n'y a qu'un remède, Messieurs, c'est de nous rendre avec usure la visite que nous vous avons faite de grand cœur. Nous essaierons de vous offrir, à l'*Alliance*, quelque chose de ce que vous nous avez prodigué depuis que nous sommes au Canada, et de vous faire oublier, à vous aussi, quand vous serez à notre foyer, que vous êtes *reçus*, tellement nous serons désireux de vous faire sentir que vous êtes chez vous.

SÉANCE PUBLIQUE [1]

DISCOURS DE M. L'ABBÉ SABOURIN,

(Supérieur du Collège de Valleyfield)

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE ET ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

Monsieur le Gouverneur,
Messeigneurs,
Monsieur le Recteur,
Messieurs les Supérieurs,
Mesdames et Messieurs,

Les organisateurs de ce congrès m'ont appelé à discuter devant vous un des aspects les plus importants du problème de l'éducation. Ils ont voulu que l'enseignement secondaire classique, si brillamment représenté dans cet auditoire, prît une voix pour affirmer les droits qu'il s'est acquis à la considération publique, et pour venger les intérêts dont il se fait le tuteur et la doctrine dont il se constitue l'organe.

Pour l'honneur de nos institutions, je voudrais qu'elles eussent, en ce moment, une voix plus autorisée que la mienne ; et je regrette de ne pouvoir être qu'un faible représentant de l'œuvre éminemment sociale et religieuse qu'elles accomplissent, avec tant de désintéressement, dans le rayonnement des traditions de loyauté, de droiture, de courage, qui sont l'âme de la race canadienne française.

Mais, il est une chose qui suppléera à la faiblesse de ma parole, qui exprimera mieux la puissance intime de vie propre à toutes nos institutions, qui justifiera, enfin, avec plus d'autorité, l'ensemble du système sur lequel repose tout l'édifice de leur enseignement : c'est le spectacle magnifique que présente cette imposante assemblée où je trouve, réunies sous des noms distingués, sinon illustres, toutes

---

(1) Les textes, moins le premier, sont empruntés aux journaux, qui les ont publiés le lendemain.

les carrières que peuvent ambitionner les hommes, où je rencontre, confondus dans une même communauté de vues, de désirs et d'aspirations, dans un même mouvement d'idées sages et généreuses, des représentants des diverses classes de la société, venus pour saluer de leurs souvenirs reconnaissants ces puissants foyers de vie intellectuelle et morale, que tant de maîtres, inconnus ou glorieux, ont réchauffés de leur amour, agrandis de leurs efforts, soutenus de leur courage, arrosés du sang de leurs immolations secrètes ; pour témoigner de l'efficacité de l'enseignement qu'ils y ont puisé et qui, loin d'entraver chez eux l'initiative, les élans de la volonté, les audaces de l'action, les a faits plus forts, plus savants, plus intelligents, plus triomphants à toutes les phases de leur carrière.

Je ne veux pas lire la page d'histoire qu'en ce moment avec moi vous écrivez, elle est connue de tous et d'autres la jugeront.

Vous ne pouvez attendre non plus que je vous fasse, dans ce discours, l'histoire des luttes, des évolutions, des alternatives, des transformations, qui ont marqué notre vie comme peuple depuis un siècle en particulier. Cette histoire est aussi connue de tous, et souventes fois vous l'avez jugée.

Mais je dois pourtant répondre à votre pensée. Vous aussi, comme moi, en ce moment, vous songez à la large part qui revient à nos institutions dans ce passé glorieux, et certainement je tromperais vos désirs, comme je manquerais à ma conscience, si je ne rappelais avec quelle ardeur elles ont accompli la tâche, glorieuse entre toutes, d'élever, sur notre belle terre canadienne, ces fortes générations qui ont fait de notre pays le gardien jaloux des grands principes absolus de doctrine et de morale qui apportent, sans leur rien prendre de leur liberté, une auréole de plus à la beauté et à la grandeur de la vie des peuples qui en gardent le respect ; avec quelle activité elles se sont appliquées à établir le vrai principe de conservation dans nos familles et dans notre société, en incorporant à notre sens moral le sentiment de ces deux grands respects qui se confondent pour sauver le monde : l'estime de Dieu et l'estime de l'homme ; avec quelle générosité elles ont développé, fortifié les intelligences, affermi les caractères, préparé les esprits à dominer tous les périls ; avec quelle attention elles ont surveillé notre législation et la constitution de notre gouvernement ; avec quelle force elles ont arraché à la volonté du vainqueur ces garanties et ces droits qui devaient sauvegarder notre autonomie et fonder pour toujours la patrie. Oui, c'est à la supériorité des hommes formés par nos éducateurs que nous devons ces triomphes. Ce que Tertullien disait à la défense des premiers chrétiens, je le puis répéter à la

louange de nos institutions : elles sont partout... dans notre histoire, et c'est ce qui explique la vie morale et la perpétuité croissante de notre peuple.

J'ignore, Messieurs, quelle sera, au cours de ce XXe siècle, notre influence ethnique dans la lutte des races et des nationalités pour la prépondérance politique et le progrès de la vie sous toutes ses formes, y compris la vie intellectuelle, esthétique et morale. Nous ne sommes jamais sûrs d'un siècle de prospérité. Nous avons toujours à craindre l'invasion d'un courant destructeur. Mais ce que je sais bien et n'hésite pas à dire, c'est que nos institutions sont appelées à perpétuer l'esprit français dans cette partie du Canada et à lui assurer toute sa force. Dès lors leur premier devoir est de maintenir, dans l'éducation, le principe vital du génie français.

Or, ce qui fait la force de l'esprit français, c'est son union avec les deux antiquités grecque et latine, ses deux immortelles nourrices. C'est là le secret de sa force et le gage des ressources infinies qu'il tient encore en réserve, à l'heure où les intérêts du monde moderne voudraient se substituer aux idées générales qui ont hâté le développement de la civilisation tout entière et aux principes fondamentaux qui en ont dirigé tout le mouvement.

Par conséquent, plus il entrera de moëlle classique dans l'ossature des traditions de notre enseignement, plus aussi l'esprit français s'incarnera dans notre histoire et, partant, plus libre sera l'essor des forces que Dieu même a mises en nous et dont l'avenir dégagera la formule. Une nation qui sait introduire dans l'enseignement le *maximum* de désintéressement se prépare, par cela même, dans le domaine moral, le maximum de liberté et, dans le domaine intellectuel, une supériorité analogue à celle des armées fortement organisées.

Telle est l'idée que je voudrais esquisser dans ce discours. J'ai pensé que la meilleure manière de m'acquitter dignement de ma tâche, c'était de montrer que seule une éducation libérale, c'est-à-dire qui n'use du savoir que pour une fin supérieure à lui, peut produire de fortes individualités et que les « humanités », avec la philosophie qui les complète, sont la vraie et la seule éduca tion libérale.

Pour en mieux convaincre les esprits à tendances utilitaires, qui ont accoutumé, avec Bentham, à ne voir dans l'éducation que « le plus grand intérêt individuel pour le plus grand nombre » — comme s'il s'agissait d'armer les individus pour la recherche de leurs avantages personnels, sans se préoccuper de fortifier la race et de communiquer aux travaux matériels quelque chose de la

dignité qu'offrent le savoir et la pensée — , et pour les mettre en demeure de conclure avec nous que le système de la culture classique est le plus capable d'élever le niveau intellectuel et moral d'un peuple, nous essaierons d'établir la supériorité d'une éducation de ce genre du point de vue pédagogique et du point de vue ethnique.

***

Dans tous les temps et dans tous les pays, à l'origine des législations comme à l'apogée des gloires nationales, aux époques de tranquille félicité comme aux périodes de convulsions et de spasmes, partout et toujours, on a été persuadé que, pour agir sur une société, il faut saisir l'enfance et, de ce point de vue, on a eu raison. L'avenir appartient à celui qui forme la jeunesse. L'idée qui règnera dans l'avenir, c'est l'idée qu'on répand à l'école.

De là cette préoccupation constante de toutes les ambitions pour résoudre le problème de l'éducation. Il n'est pas un penseur qui n'ait exposé ses vues sur l'éducation. Les philosophes y ont cherché un moyen de moralisation, les politiques un moyen d'influence. Toutes les législations ont essayé de l'organiser et de la diriger. Il n'est pas une matière qui ait été traitée par un plus grand nombre d'écrivains.

Si tout a été affirmé en éducation, tout a été nié aussi. On a donc touché la vérité au moins une fois sur un point. Si rien de nouveau ne peut être dit sur ce sujet, il reste une analyse à faire : c'est de discerner le bon et le mauvais parmi les expériences et les théories qui nous sont proposées ; c'est surtout de les examiner, de les comparer, de découvrir leur degré respectif de conformité avec les principes qui doivent dominer toute éducation. Ces principes, quels sont-ils ? Je les résume dans cette formule : « Éclairer la raison, qui doit être l'unique maîtresse de la volonté : développer, fortifier la volonté qui, sous l'impulsion de la raison, doit se rendre maîtresse des obstacles ». En d'autres termes, développer dans l'enfant l'homme moral qui est le terme de l'homme intellectuel, et l'homme surnaturel qui est le couronnement de l'homme moral ; « lui apprendre à être soi-même, à user de sa liberté et à porter sa responsabilité » ; en un mot « former les âmes et discipliner les esprits », telle est la loi suprême de l'éducation, tel est le *criterium* de tout enseignement digne de ce nom. Et par cela même qu'ils ne sont fonction d'aucun facteur, ces principes constituent l'élément permanent de toute pédagogie rationnelle. Quant à la destinée préférée, elle n'est que l'accident, le caractère individuel de chaque éducation, non le caractère général de l'éducation.

Tous ceux qui ont tenté de systématiser l'éducation au gré de leur conception des fins de la vie de l'homme, Platon, Locke, Kant, Stewart, Pestalozzi, Herbart, Spencer, Rousseau, Comte, etc., ont abouti à des théories inadéquates. Croyant parler pédagogie, ils faisaient de la politique ou de la morale.

Plus préoccupés des préceptes que des lois, ils ont fondé leurs systèmes sur des principes *a priori* qui les ont entraînés loin de la réalité des choses et plus loin encore de l'idéal qu'ils avaient conçu. Eussent-ils, au contraire, interrogé les lois qui se dégagent des préceptes, ils se fussent orientés suivant des principes communs et, partant, ils eussent dirigé tous leurs efforts sur ce qui est à la fois le plus élevé et le plus instable, sur les sentiments les plus désintéressés et les plus généraux, sur les idées les plus philosophiques, les plus morales, les plus esthétiques ; conservé et accru chez l'homme l'amour de la vérité, l'amour du beau, l'amour du bien universel ; assuré à son esprit la vigueur, la justesse, l'élévation qui en constituent la santé, à sa personne humaine, son maximum de valeur.

Tout homme doit ambitionner de pousser à sa limite sa valeur humaine : c'est une loi générale. La personne humaine en lui est un dépôt sacré dont il a la garde, et il n'a pas le droit de vivre au hasard selon son caprice, ni d'écarter de sa personnalité l'idéal de vie supérieure qu'il entrevoit comme possible. Or, il tire premièrement sa valeur humaine de son intelligence, son développement moral dépendant, en grande partie, de la royauté exercée par l'esprit sur la matière. Le développement de son esprit s'impose donc à lui.

Dès lors, il a le droit d'exiger que le système d'enseignement dont on se sert pour fortifier et développer son intelligence soit avant tout un adjuvant de l'activité intellectuelle, capable d'exciter de nouveaux sentiments et d'ouvrir de nouvelles voies à l'action.

Un système d'enseignement est d'autant plus éducatif, qu'il ouvre à l'activité intellectuelle un cercle d'idées plus étendu. Apprend-il à raisonner, à imaginer, à combiner, à expertiser les faits et, au besoin, à les vérifier, à faire la critique des idées, à discerner les préjugés des connaissances certaines, à rechercher la vérité telle qu'elle est, indépendamment des conditions accidentelles de temps et de milieu, à reconnaître d'avance ce qui doit être vrai, par un certain sens de l'ordre et de l'harmonie, un système *élève* au vrai sens du mot, il forme des hommes de pensée et d'action réfléchie et, par la sélection qu'il assure en vue du progrès, il devient un moteur de première importance dans le mécanisme social.

Mais, s'il se limite au domaine expérimental, s'il se borne à déterminer des formules, s'il se restreint à la tangibilité, s'il s'arrête aux conditions d'un bien partiel et transitoire à acquérir ou à des progrès utilisables à la minute, il cesse d'être un agent d'éducation féconde, et les esprits qui s'y rattachent se condamnent d'avance à la faiblesse et à la médiocrité, tout comme une nation dont le code contiendrait de mauvaises lois fondamentales.

Ce qui importe avant tout, c'est de former l'esprit et non, comme on semble le croire, de transmettre des connaissances. Autre chose est la culture des facultés, autre chose est la transmission des connaissances. L'instruction n'est qu'un moyen, l'éducation est le but. C'est pour avoir confondu l'éducation générale des facultés morales et intellectuelles avec l'instruction générale ou plus ou moins encyclopédique que la pédagogie positiviste du XVIIIe siècle a brouillé dans les esprits les deux notions de l'instruction : celle selon laquelle on doit préparer l'enfant à lutter pour vivre, et celle selon laquelle on doit l'élever à se développer pour mieux vivre et mieux agir ; c'est pour avoir confondu les recherches d'érudition avec l'œuvre éducative, que cette même pédagogie s'est prise d'une curiosité passionnée pour la science et d'une estime sans bornes pour le savoir scientifique ; c'est pour avoir confondu l'utilité éducative d'un enseignement avec son utilité immédiate pour tel métier que la pédagogie utilitaire du XIXe siècle a déplacé si honteusement le principe fondamental de l'éducation, en tournant les regards exclusivement vers les connaissances nécessaires dans le combat pour la vie, sans se préoccuper de leur effet sur l'esprit, tout comme si l'intelligence était un « vase à remplir » et non un « instrument à forger » ; c'est pour n'avoir vu dans l'homme « qu'un bon animal », auquel il faut assurer la satisfaction la plus complète possible de la plus grande somme d'intérêts matériels, que les utilitaires, à la suite de Spencer, ont fait, des sciences positives, le fonds exclusif de l'instruction, sous ce prétexte que c'est avec ces sciences que l'on construit des ponts et des chemins de fer, comme si ceux qui ont inventé les ponts et les chemins de fer ne les avaient pas trouvés au moyen de la force intellectuelle qu'ils avaient acquise plutôt qu'à l'aide du simple savoir qu'ils avaient reçu.

L'essor scientifique, auquel cette sorte de *matérialisme pédagogique* a donné lieu, a remis en question, comme on pouvait le prévoir, la valeur de l'humanisme. Plaçant le progrès dans le bien du plus grand nombre, et considérant que les grands progrès de l'humanité sont d'ordre scientifique, on s'est demandé si l'éducation scientifique n'était pas devenue, depuis le moyen âge, celle qui convenait

le mieux à la formation générale des hommes. On sait de quel côté la philosophie positiviste et individualiste a infléchi les esprits.

En Angleterre, l'école de l'évolution, trouvant dans la nation même des traditions d'utilitarisme, s'est laissé séduire par l'idée de faire des sciences l'objet premier de l'enseignement ; en Allemagne, elle s'est affirmée par la fondation des « écoles réelles » ; en France, elle a donné lieu aux inextricables conflits que nous savons.

Je ne me déguise pas l'importance des avantages que peut avoir, dans l'économie des peuples, l'industrialisme sous toutes ses formes, puisque, de sa nature, il tend à procurer une amélioration dans la condition des hommes. Mais, si c'est une puissance qui peut être sûre dans ses résultats, elle n'en reste pas moins une puissance limitée à l'amélioration purement matérielle.

Aussi, tout au rebours de Spencer, de Huxley, de Bain, de Comte et de tant d'autres, ce n'est pas aux sciences positives, ni aux sciences physiques ou naturelles, que nous donnerons le premier rang dans l'éducation de la jeunesse, parce que nous sommes fondés à croire que les connaissances de faits n'ont pas de vertu éducative : la science a pour objet ce qui est, et non pas ce qui doit être. Il n'y a que les « humanités » qui puissent éveiller dans l'esprit de l'enfant des idées et dans son cœur des sentiments qui soient vraiment humains, et conduire aux vertus sociales et intellectuelles dont une nation a besoin pour assurer la permanence de son esprit public.

Nous sommes ainsi amenés à établir la valeur éducative des *mathématiques* et des *sciences*, qui constituent la base du système utilitaire, et celle de *la langue et de la littérature maternelles*, en rapport avec les *langues et littératures antiques, latine et grecque*, qui constituent le fonds des « humanités » ou du système libéral.

***

Tout, dans la pédagogie, doit tendre à élever moralement l'enfant. C'est uniquement par son caractère moral que l'homme est susceptible de progrès intellectuel et d'instruction proprement dite. De ce point de vue, quelle est la valeur éducative du système utilitaire ?

En ce qui concerne les mathématiques en particulier, il serait intéressant de rapporter ici les témoignages rassemblés par Mgr Dupanloup dans son ouvrage sur la « Haute Éducation intellectuelle ». Dirigés *contre* les mathématiques, et venant de mathématiciens mêmes, ces témoignages suffiraient pour justifier notre réserve et fonder notre jugement sur la valeur éducative des sciences

de déduction. Mais, comme ils nous exposeraient à une critique objective, nous n'invoquerons ni celui de Descartes, déclarant que les mathématiques peuvent « désaccoutumer en quelque sorte de l'usage de la raison », ni celui de Pascal, reconnaissant que les principes de la géométrie sont « éloignés de l'usage commun ». Nous n'examinons ici que leur valeur éducative.

S'il est vrai que les mathématiques ont perdu ce privilège d'universalité qui faisait qu'autrefois on leur sacrifiait jusqu'à la métaphysique ; s'il est vrai que leur objet est le plus abstrait, le plus éloigné de la réalité morale et sociale, d'autre part, il n'est pas moins vrai qu'elles constituent pour l'homme une gymnastique intellectuelle avantageuse, un moyen puissant de certitude scientifique, de raisonnement rigoureux, d'ordre et de précision. « L'esprit de finesse » s'en réclame jusqu'à un certain point ; car l'habitude de déduire avec rigueur est la condition nécessaire de toute réflexion et de toute recherche morales.

Cependant, si excellentes qu'elles soient pour développer ce que j'appellerai « le point de vue rationnel », pour réduire en formules certains résultats acquis et pour en généraliser l'emploi, elles n'en sont pas moins, dans le plan tracé par notre civilisation industrielle, des « sciences toutes formelles ». Et c'est à juste titre que Pascal les a appelées « un métier.»

En appliquant les principes généraux à des problèmes particuliers, sans autre objet que l'utilité positive et pratique qui en dérive, sans se soucier de remonter aux voies et aux moyens par lesquels ces principes ont été établis ; en s'attachant à raisonner et à déduire sans se préoccuper d'observer et de réunir les diverses données de l'expérience, sans induire, deviner ni apprécier les probabilités ; en ne s'exerçant que sur des quantités et jamais sur des qualités, l'esprit n'augmente en rien son fond, il ne reçoit que de nouvelles formes bonnes tout au plus à développer cette espèce de raisonnement que Leibnitz a si heureusement appelé « le raisonnement symbolique ». Non, ce n'est pas en raisonnant à perdre de vue sur une hypothèse, ni en pensant par des formules, que l'esprit acquiert cette sagacité si nécessaire dans les choses d'ordre moral et social ; ce n'est pas en traçant des lignes droites, des triangles ou des carrés, que l'élève développe les ressources d'invention que recèle son intelligence, qu'il active son énergie pensante, qu'il arrive à la réalité intuitive. Il absorbe, il enregistre, mais il ne crée pas. Et pourtant, le propre de la supériorité, c'est de créer et non pas de connaître ce qui n'en est que le moyen.

Concluons donc qu'un enseignement qui ne tend qu'à emmagasiner dans les cerveaux la plus grande somme possible de connaissances utiles et immédiatement pratiques, sans pénétrer jusqu'à la force vivante de l'esprit, ne peut *élever* au vrai sens du mot, ni compter, conséquemment, parmi les facteurs premiers de la formation vraie.

Nous n'avons plus qu'à nous demander si les sciences physiques ou naturelles ne nous soustraient pas au monde des formes, si elles ne donnent pas à l'esprit des jeunes gens ce fond qui leur manque. On peut le croire dans une certaine mesure ; car ces sciences ont leurs méthodes propres. Loin d'être une simple extension des mathématiques, chacune d'elles requiert des postulats nouveaux et essentiels.

Tout à la fois sciences déductives, expérimentales et inductives, elles offrent de véritables ressources de développement. Elles habituent les intelligences à la recherche méthodique de la vérité ; elles initient les élèves à l'observation et à l'induction ; elles leur donnent les habitudes d'attention, de prudence et d'exactitude, si utiles dans la conduite de leur vie. La physique, la chimie, l'astronomie, la cosmographie, la géologie, la géographie physique familiarisent l'enfant avec le grandiose ; elles font jaillir, pour lui, de toutes parts dans l'univers, des sources de poésie vraie.

Il en est de même, et plus encore, des sciences biologiques. Non seulement ces dernières comportent les mêmes avantages que les précédentes, mais encore elles nous familiarisent avec une beauté moins rigide, plus variée, plus proche de notre action et, par là, développent en nous une faculté nouvelle, un certain sens pratique d'un ordre très élevé.

Il y a pourtant à ajouter ici que cette valeur éducative dépend de l'*enseignement* de ces sciences et non de leur *objectivité propre*. Dans le domaine scientifique, il n'y a que les sciences morales qui soient éducatives par elles-mêmes.

Les sciences physiques, naturelles ou biologiques, n'ont de valeur éducative que par leur aspect poétique et philosophique, que par les méthodes par lesquelles elles ont observé les faits et dégagé les lois, que par l'enchaînement des causes et la liaison des résultats, que par la recherche des principes et des conclusions les plus générales. « Le fait scientifique brut, ou la loi brute et abstraite, n'a pas de vertu éducatrice : il faut que le fait, prenant un sens, apparaisse comme l'incarnation visible des lois les plus hautes et les plus universelles, il faut que la loi, de son côté, apparaisse comme un monde de vérités qui s'enveloppent et s'expriment dans une

infinité de faits sensibles.» [1] La vraie valeur éducative d'un enseignement scientifique est là : il doit nous donner non seulement une idée de la part qui revient à l'esprit dans la formation des sciences et dans leurs découvertes, mais encore une haute idée de l'univers même et de ses grandes lois. Alors, mais alors seulement, il assure aux élèves des bénéfices intellectuels que ne leur auraient jamais offerts les procédés terre à terre des leçons pratiques.

Or, par suite du caractère purement descriptif et narratif qu'elles prennent dans l'enseignement utilitaire, toutes ces études constituent, en définitive, du savoir plutôt que de la science et, partant, ne développent guère l'esprit, même sous le rapport scientifique.

Tel que vulgarisé par le système utilitaire, l'enseignement des sciences, avec son exposé dogmatique, son défilé de faits et de lois que ne relie aucune considération philosophique, ne fait avancer l'esprit qu'en apparence ; en réalité c'est un piétinement sur place. Ne faisant rien passer chez l'élève de l'esprit des grands initiateurs de la science moderne et des créateurs de l'industrie, en se développant comme une description en présence d'observateurs absolument passifs, un tel enseignement aboutit fatalement, d'un côté, à un exercice démesuré de la mémoire, de l'autre à une atrophie des forces vives de l'intelligence et, s'il façonne des cerveaux propres à appliquer des formules toutes faites, il affaiblit tout ensemble le force d'invention et la force de décision. « L'esprit d'un homme est inévitablement rapetissé, dit Stewart Mill, l'essor de ses sentiments vers les grandes fins de l'humanité est misérablement entravé, quand toutes ses pensées se tournent à la classification d'un petit nombre d'insectes ou à la résolution d'un petit nombre d'équations, comme aussi quand elles sont toutes employées à fabriquer des pointes ou des têtes d'épingles.»

L'enseignement scientifique utilitaire ne peut donc pas assurer la qualité du savoir, qui consiste à être rationnel au lieu d'être mécanique et purement mnémonique. Pour être vraiment éducatif, il lui faut fournir une science pleine, animée d'un esprit et d'une âme, une science belle et humaine. Aussi a-t-il besoin, pour cela, d'un certain idéalisme qui l'arrache au monde des réalités étroites. Comment développer cet idéalisme ? Le moyen que nous cherchons, nous le trouverons dans les « humanités classiques.»

---

(1) Fouillée : « L'enseignement au point de vue national ».

***

Les « humanités classiques » sont proprement l'étude de la langue et de la littérature maternelles en rapport avec les langues et littératures antiques, latine et grecque. Comme elles ont pour but de développer dans l'esprit de l'enfant des idées et des sentiments capables d'ajouter à l'âme de l'enfant quelque chose de l'humanité tout entière, on en a fait le fond de l'enseignement secondaire.

Loin de moi l'idée de vouloir dénier aux études primaires le pouvoir de développer les facultés de l'enfant : chaque enseignement a son degré propre d'élévation. Mais, réduites qu'elles sont à s'occuper surtout des objets qu'il est essentiel à tout homme de connaître, et à atteindre, par ce moyen, le nécessaire, qui est l'utile par excellence, leur fin ne peut être que « le *miiumum* de savoir indispensable ». Dès lors on comprend qu'elles ne puissent pas s'affranchir d'un certain utilitarisme.

Quant à l'enseignement supérieur, dont la fin est le « *maximum* de savoir », il suppose, cela va sans dire, des esprits déjà suffisamment formés. Et, comme c'est l'enseignement secondaire qui les y prépare, on comprend qu'il faille incorporer à cet enseignement les « humanités » proprement dites.

C'est pour n'avoir pas étudié philosophiquement le problème que les réformateurs de l'enseignement ont confondu cette hiérarchie naturelle. Sous prétexte de maintenir et d'accroître les résultats fournis par l'instruction primaire, ils ont cru qu'il fallait faire table rase des « humanités classiques » dans l'enseignement secondaire et leur substituer des objets plus en harmonie avec ceux du premier degré. Et ils ont réclamé en faveur des « humanités modernes.» Si nous réclamons, nous, en faveur des « humanités classiques », c'est que nous sommes fondés à croire qu'elles constituent la discipline la plus capable de favoriser l'évolution du sujet moral, de former des hommes aux vues désintéressées, de fournir au pays une classe éclairée, vraiment digne, par son désintéressement, d'être la classe dirigeante, en un mot, d'assurer, par ce désintéressement même, l'intérêt suprême de la nation.

Tout efficace qu'il est pour donner à l'enfant le sens de la nature et de la vie, l'enseignement scientifique a besoin des ressources d'une langue suffisamment riche et souple, pour relier entre eux les efforts que font les sciences pour saisir la réalité. Qu'il s'agisse des sciences morales ou des sciences physiques, la nécessité est la même ; car les multiples expériences humaines,

qui constituent le fond des sciences morales, sont d'autant plus fécondes et d'autant plus précises qu'elles s'expriment en un style plus parfait. Il faut, pour respecter la vérité dans des expériences fragmentaires, une absolue précision, et c'est par cette précision seule que l'esprit est gardé de s'engager dans de mauvaises voies.

Sous ce rapport les œuvres de la littérature française offrent à la jeunesse une sécurité sans égale. Là, point de formules arrêtées d'avance, mais un esprit alerte qui se porte de mille côtés, un goût délicat toujours en exercice, disons tout en deux mots, une création perpétuelle. La vraie valeur des lettres françaises est là : elles se reconnaissent à ce fond de « vérités durables exprimées en perfection dans un style définitif », comme le dit Nisard. Et, comme ces vérités se rapportent à la nature essentielle de l'homme et de la société, aux conditions éternelles du vrai, du beau et du bien, à la morale chrétienne et à l'humanisme sous toutes ses formes, à la beauté classique en ce qu'elle a de plus régulièrement harmonieux et raisonnable, elles constituent un foyer d'éducation qui domine tous les autres.

D'autres littératures peuvent offrir, à certains moments, des qualités poétiques plus singulières, des élans d'imagination plus hardis ; aucune n'a été aussi constamment pénétrée d'humanisme. Toutes ses vertus sont fécondes, ses erreurs mêmes sont instructives. En ses crises les plus périlleuses, quand les hautes croyances sont comme dispersées par un vent d'orage, le sentiment de l'humanité lui reste, et c'est par là qu'elle se relève. La science abstraite, qui travaille à harmoniser les forces opposées en apparence que Dieu a placées à la racine de notre être, est exposée, malgré les intentions les plus droites, à en négliger tel ou tel élément essentiel ; au contraire, cette littérature, où toutes les aspirations de la race française ont trouvé leur expression éloquente, est une psychologie en acte, psychologie incomparable qui, en nous faisant toucher le fond de l'homme, nous conduit à Dieu. C'est en ce sens que l'étude des lettres françaises contient toute une philosophie religieuse. De ces études naît aussi une philosophie du beau qui, loin de s'emprisonner dans des règles inflexibles, demeure toujours ouverte, une philosophie traditionnelle et permanente qui, sans exclure certaines nuances personnelles, se continue à travers les âges avec assez de noblesse et de régularité pour offrir aux jeunes esprits un bel idéal capable de les soutenir et de les diriger.

Cependant, si puissantes qu'elles soient pour donner aux idées toute leur force d'expansion, pour communiquer la vie à toutes les

choses de l'art et de la science ; si efficaces qu'elles soient pour nourrir et fortifier l'esprit de l'élève, pour cultiver dans l'âme des jeunes générations un ensemble d'idées et de sentiments qui leur fournissent des principes d'action et la force de les mettre en pratique dans les divers ordres d'activité, la langue et la littérature maternelles ne peuvent accomplir toute l'œuvre de l'humanisme. Chaque peuple a ses caractéristiques morales et intellectuelles. Et, comme la langue est le reflet des mœurs, l'enfant, pour compléter l'œuvre de son instruction humaniste, a encore besoin d'acquérir au moins le respect de ce qu'il ne peut pas directement connaître et sentir. C'est dire qu'il ne doit pas se borner à une seule langue. « Un des plus grands obstacles à la liberté de l'esprit, ce sont, au témoignage de Bergson, les idées que le langage nous apporte toutes faites et que nous respirons, pour ainsi dire, dans le milieu qui nous environne. Elles ne s'assimilent jamais à notre substance... Par delà les idées qui se sont refroidies et figées dans le langage, nous devons chercher la chaleur et la mobilité de la vie ». Or, le secret de cette chaleur et de cette mobilité de la vie, je le trouve, avant tout, dans l'éducation classique.

Sans doute — et je m'empresse de le reconnaître —, dans quelque langue qu'ils s'expriment, les grands écrivains peuvent rendre de grands services à notre intelligence ; car tous ont cherché à nous donner la vision du réel. Y ont-ils tous réussi au même degré ? En d'autres termes, les langues conduisent-elles toutes aussi efficacement à la libération de l'idée ? Sur ce chapitre il y a beaucoup plus qu'une simple différence de degré entre l'efficacité des langues vivantes et celle des langues mortes.

Notons ici qu'il en est de l'étude des langues comme de l'étude des sciences. Elle est utilitaire ou libérale, selon qu'elle tend à connaître et à retenir les mots et les choses réelles qu'ils expriment, ou à dégager de la forme verbale les idées et les sentiments qu'elle renferme.

Or le mot par lui-même n'est rien. Comme le fait scientifique brut, il n'a pas de vertu éducative : il n'aide ni à penser, ni même à s'exprimer avec justesse ; car, depuis que les hommes les parlent, les mots ont passé leur temps à changer de sens.

Par conséquent, une étude où domine la tendance à multiplier, avant tout, les ressources statiques du vocabulaire, à apprendre une langue exclusivement pour la parler, avec une intention pratique, ne peut fournir dans l'éducation les « équivalents » d'une étude désintéressée, d'une étude où se révèle la tendance à l'impersonnel et à l'universel.

Or l'étude des langues vivantes a une tendance inévitable à l'utilitarisme. Par suite de leur caractère trop contemporain, trop industriel et commercial, les langues étrangères modernes, notamment l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, ne peuvent s'affranchir des conditions économiques auxquelles se rattache le progrès matériel des nations. Les intérêts politiques l'exigent, la prospérité publique en fait une loi. Aussi — l'expérience le démontre — on apprend ces langues pour les parler, et non pour s'initier à la vie intellectuelle par la valeur littéraire des termes et la portée de l'expression. Pourtant, c'est bien là ce qui importe pour donner à la parole la fluidité de la pensée.

En outre, comme ces conditions varient suivant les milieux, les temps, les latitudes et les climats, il en résulte que, dans la pratique, ces langues sont fatalement un objet d'études spéciales essentiellement variables avec le but qu'on se propose et partant incapables de fonder un enseignement *un*.

Au surplus, à y regarder de près, les littératures étrangères modernes, quelque admirables qu'elles soient, n'ont pas les qualités classiques. Ici c'est l'imagination qui domine, c'est la subtilité qui tourmente ; là c'est la passion qui dirige, c'est la science qui s'étale. Shakespeare, Goethe, Dante, Cervantès ont donné tour à tour dans ces inégalités de ton, de profondeur et d'élévation qui, en pénétrant peu à peu toute la littérature nationale, ont affecté, dans une certaine mesure, l'évolution naturelle et calme des facultés de l'enfant.

Pas n'est besoin de rappeler ici le ton de lutte qui diapasonne toute la littérature allemande, les excès d'hyperbole et de gigantesque qui défigurent les grandes images de la littérature espagnole, le caractère suggestif qui marque les dernières phases de la littérature italienne comme le caractère politique en avait marqué les débuts, les bizarreries des chefs-d'œuvre de la littérature anglaise au XVIIe siècle, ni le scepticisme moqueur des philosophes littérateurs des deux derniers siècles, pour reconnaître que des littératures de civilisations aussi complexes ne peuvent être des objets d'esthétique et de morale. Trop éloignées de la pensée française, elles ne peuvent être, pour nous en particulier, ni un instrument d'art, de conception, de style, ni un moyen de conserver à notre langue même ses qualités originales.

Qu'on ne se méprenne pas sur ma pensée. Je ne fais pas d'exclusivisme proprement dit à l'endroit des littératures étrangères modernes. Tout au contraire, j'estime que l'étude de ces littératures nous est indispensable ; je considère que nous devons connaître nos voisins d'outre-mer, nous enrichir à ce commerce d'idées et que,

dans le mouvement des sociétés civilisées, qui s'enferme en soi-même est vaincu d'avance.

Mais nous sommes ici dans le domaine de l'éducation. De ce point de vue, je n'hésite pas à affirmer que, pour fournir à la jeunesse des formes de langage et de style plus stables que celles de notre époque, des vues plus hautes et plus universelles que celles des intérêts modernes, il faut la maintenir irrévocablement attachée aux langues mères de notre langue, aux littératures dont le génie est plus proche du nôtre, aux idées grandes et larges de Tacite, de Cicéron, de Virgile, d'Homère, sans quoi il ne saurait y avoir de pur français, de vrai « humanisme ». Et le jour où ce lien se brisera, si ce jour doit venir, c'en sera fait de notre force morale et de la transparence intellectuelle de notre langue.

On m'accusera peut-être d'estimer médiocrement mon temps, en donnant pour base à l'éducation les siècles reculés de Périclès et d'Alexandre et d'Auguste. N'importe ; car je manquerais de sincérité, si je ne reconnaissais que ce sont là les fondements sur lesquelles l'humanité pensante a bâti et continuera de bâtir. L'influence de l'antiquité gréco-romaine n'est pas une hypothèse, mais une tangible réalité, un ensemble de faits qui se retracent partout dans l'histoire de l'éducation.

Ceux qui n'ont pas passé par la discipline classique ont peine à comprendre qu'on assujettisse les jeunes esprits à l'étude des langues mortes et qu'on les initie aux littératures d'une humanité jeune, pour activer leur développement. Ils ignorent, sans doute, que ce qui fait la valeur éducative spéciale des langues anciennes, c'est qu'elles sont des langues mortes. Contrairement aux langues modernes, elles présentent un caractère réellement arrêté ; elles fixent, définitivement, un état de la mentalité humaine et du cœur humain ; mais c'est cette fixité même qui là nous est avantageuse : car l'antiquité classique semble bien nous avoir laissé, avec l'instinct de ce qui est essentiel dans la nature et dans la psychologie de l'homme, l'exemple d'une civilisation arrivée à sa perfection naturelle.

Tout est instrument d'éducation dans les langues anciennes : mécanisme, expression, forme, tout parle à l'imagination naturelle et saine, aux sentiments naturels et sains.

C'est un lieu commun que de parler de la richesse du mécanisme des langues grecque et latine. L'écolier, il est vrai, n'y voit, la plupart du temps, que les éléments d'un jargon aussi décharné que bizarre, mais au fond, ce sont les pièces d'un des plus merveilleux instruments qui jamais aient été mis au service de la pensée humaine. Sur ce clavier formé par tant de génies et tant de

siècles, il n'est pas une impression naturelle, délicate ou profonde, énergique ou tendre, esthétique ou philosophique, qui ne trouve une note mélodieuse ou puissante pour la traduire. Telle est même sa flexibilité que, lorsque l'Église s'est emparée du latin pour en faire sa propre langue, il a pu prêter des expressions convenables à tout cet ordre nouveau de dogmes, d'idées et de sentiments, que le christianisme était venu établir dans le monde.

Ce qui est vrai du mécanisme ne l'est pas moins de l'expression et de la forme. Vu les loisirs dont disposaient les hommes libres de l'antiquité gréco-romaine, vu aussi les limites plus étroites de la patrie et, en général, de la vie, les anciens ont pu trouver, dans le langage comme dans la pierre, des expressions en conformité avec leurs idées et leurs sentiments : le fond n'absorbant pas chez eux la forme, ils ont pu conserver ce caractère de simplicité qui fait que des intelligences neuves, des cœurs inexpérimentés, comprennent mieux les adieux d'Andromaque et d'Hector, la philosophie claire d'un Sénèque, que les « complications sentimentales » d'un Gœthe, les « tentatives hardies » d'un Shakespeare, d'un Tennyson, d'un Shelly.

« Qu'il s'agisse de l'amour de la patrie, de l'amour paternel ou filial, du devoir, du mépris des richesses, du respect des lois, de la justice, du courage, etc., les sentiments et les idées y apparaissent réduits, pour ainsi dire, à ce qu'ils ont d'essentiel et fondamental, s'y montrant sans apprêt et sans raffinement ». [1]

Toute la valeur éducative morale des langues et littératures anciennes est là : plus simples et plus « humaines » que les langues et littératures modernes, elles permettent à l'enfant d'ordonner et d'employer les notions si complexes qui assiègent son intelligence, au lieu d'en être accablé ; avec elles, il refait personnellement les conquêtes intellectuelles et morales que l'humanité a faites au cours des siècles. C'est ainsi seulement qu'il devient capable de continuer ces conquêtes et reçoit non seulement une tradition, mais un élan.

Cette valeur éducative n'est pas moindre du point de vue intellectuel. Tandis que les dissemblances profondes qui existent entre les langues étrangères et le français, dissemblances que Bossert a exprimées d'un mot en disant que ces langues sont construites sur « un autre plan », tandis que ces dissemblances paralysent, la plupart du temps, l'effort que fait l'élève pour traduire ces langues dans la sienne propre, la filiation naturelle qui unit le français aux langues mortes assure toujours à cet effort, s'il est vigoureux, un réel

(1) F. Vial : « L'enseignement secondaire et la démocratie ».

succès. Une phrase latine, quelque nuancée qu'elle soit, peut toujours être traduite par une phrase française calquée sur elle. Une double fin est atteinte : l'élève prend le goût et l'habitude de la justesse et de la droiture, qui sont comme les vertus de l'intelligence, et son style se colore de nuances nouvelles. Cicéron lui donne plus de finesse et de mesure, Tacite plus de vigueur, Tite-Live plus d'atticisme, Tertullien plus d'originalité, Augustin plus de traits et de poésie, les uns et les autres plus de souplesse, puisqu'ils le font passer par les genres les plus divers et les plus contrastés. A supposer même que certains termes échappent à l'équivalence, que certaines images se refusent à la reproduction par des coups de pinceau distincts, que l'allure de certains tours ne souffre pas l'imitation, l'impression du plaisir n'en est pas moins réelle, quoique plus vague et plus confuse. Si intraduisibles que peuvent paraître ces expressions et ces hardiesses qui nous bravent, elles offrent une saveur qui nous enchante, et l'éducation esthétique gagne encore à lutter avec elles.

Du fait que l'étude des langues anciennes ne peut être détournée vers des fins utilitaires, que leur substance est plus générale, plus humaine, plus éducative, il découle, pour l'enseignement libéral cherchant quelles langues et quelles littératures il peut adjoindre à la langue et à la littérature maternelles, l'obligation de s'arrêter aux langues et littératures anciennes. Que les langues et littératures modernes soient plus utiles, plus intéressantes, plus curieuses ; qu'elles s'harmonisent mieux avec les intérêts et les préoccupations de l'heure présente, je ne le conteste pas, j'en conviens même. Mais la question n'est pas là. Nous sommes toujours dans le domaine de l'éducation et de l'éducation par le moyen de l'enseignement secondaire. Or, nous l'avons dit : « La fin propre de cet enseignement est la formation même de l'esprit, son développement, son évolution ». Sans doute, l'esprit, pour se former et se développer, a besoin d'être mis en rapport avec certains objets de connaissance : « l'esprit ne s'exerce jamais à vide », a dit Rabier ; il n'en est pas moins vrai qu'il se forme et se développe d'autant mieux que le coefficient éducatif des objets de connaissance est plus élevé. Et rien ne servirait d'alléguer comme objection l'exemple d'individus qui remportent des succès de cervelle dans l'ordre intellectuel, scientifique ou philosophique, sans se soucier des langues mortes ; ces individus sont des « abstractions » de la masse, et il n'en peut être tenu compte dans l'organisation d'un système d'enseignement devant servir à l'ensemble.

Concluons donc que les « humanités » tiennent un rôle fondamental dans cette phase de l'instruction et de l'éducation.

Il est à peine besoin d'ajouter que l'enseignement même le plus libéral, le plus désintéressé, demeurerait infailliblement détaché de ses principes, de ses conséquences, de ses fins, s'il n'était couronné d'une étude sérieuse de la philosophie.

Un véritable enseignement doit fournir un organisme animé d'un même esprit, régi par une même méthode, tendant à une même fin. Et cette unité est d'autant plus nécessaire à la base de l'éducation que les objets de connaissance deviennent plus nombreux et plus divers. L'éducation libérale étant générale, désintéressée, humaine et civique, plus les spécialités se multiplient, plus il doit y avoir d'unité.

La philosophie est ce lien commun. Seule elle peut introduire l'unité entre les diverses sciences, entre les diverses parties de la littérature, entre les sciences et les lettres, entre les lois naturelles et les lois sociales ou historiques. C'est sa valeur éducative indirecte.

A y regarder de près, elle est peut-être le seul enseignement où l'élève, par le fait d'écouter son maître, soit vraiment actif. « On ne peut bien apprendre la psychologie, la logique, la morale, sans les comprendre ; on ne peut les comprendre sans les refaire en quelque sorte, sans les repenser, sans se replier sur soi et contrôler constamment en sa conscience la parole du maître ». [1] C'est sa valeur éducative directe.

Sous ce rapport, la psychologie descriptive et générale du système utilitaire est sans valeur éducative. Ce n'est pas en étudiant l'homme moral comme les sciences naturelles étudient l'homme physique que la philosophie peut servir d'instrument d'éducation. La moralité, la volonté, l'effort, le sacrifice ne sont pas des phénomènes dont on puisse établir la genèse et déterminer les causes. La philosophie utilitaire ne peut donc suppléer à l'observation directe de soi-même, à l'analyse du sujet par le sujet, qui suscite chez l'élève cette activité d'esprit si nécessaire à son développement.

Je n'ai pas à examiner ici les avantages que l'étude de la philosophie apporte à l'élève dans la conduite générale de sa vie ; ceci nous entraînerait hors du cadre que nous nous sommes tracé. D'ailleurs, ces considérations, avec les précédentes, suffisent pour nous autoriser à conclure que les « humanités », avec la philosophie qui les complète, sont la vraie et la seule éducation libérale.

***

(1) Fouillée, p. 106

Il me serait facile, au moyen d'exemples que chacun saisirait, de rendre ces considérations très concrètes, mais je préfère m'en tenir aux pincipes : c'est encore le meilleur argument pour étayer la solution du problème.

Si la question si grave de l'enseignement secondaire a soulevé, de toutes parts, des discussions interminables et donné lieu à des conflits d'opinions entre les partisans du système utilitaire et ceux du système libéral, c'est précisément parce qu'on a déserté le domaine des principes, écarté le point de vue général, méconnu le but particulier de l'enseignement secondaire.

Aussi longtemps qu'on exigera de l'enseignement secondaire le maximum de rendement, pendant que cette instruction dure, le problème restera sans solution. Non, répétons-le, ce n'est pas là son but. S'il doit assurer un rendement maximum, ce n'est que pendant la période qui suit, période de plein et utile labeur qui dure autant que la vie. « Former des hommes aux vues désintéressées dans tous les ordres, voilà l'objet même de l'instruction secondaire, qui, pour cette raison, n'est ni directement professionnelle ni « spéciale ». En dehors de cette sphère, tantôt au-dessus, tantôt au-dessous, il y a place pour des enseignements professionnels, soit d'ordre supérieur, soit d'ordre inférieur ; mais il est essentiel de maintenir la hiérarchie de l'enseignement, de ne pas vouloir qu'un enseignement professionnel plus ou moins déguisé, aux vues industrielles, commerciales, devienne, sous quelque forme que ce soit, l'égal des « humanités » véritables ». (2)

Sans doute, en plus de la classe dirigeante, tout peuple a besoin d'industriels, de commerçants, dont le concours est assurément nécessaire à l'évolution de l'ensemble. Dans toute société, il faut planter, bâtir, diriger, écrire, gouverner. Chacun travaille pour son compte, mais tous ont besoin les uns des autres. Si tous les hommes apportaient en naissant le génie de Bossuet, où trouverait-on des ouvriers pour bâtir des maison ou développer l'industrie ? Et s'ils n'étaient doués que d'une intelligence commune et vulgaire, que deviendraient les arts et les sciences ? Mais, si la « prospérité économique est le grand moyen de conservation pour un peuple, la prospérité intellectuelle et morale est le grand moyen de progrès ». Par conséquent, plus les études favoriseront cette prospérité intellectuelle, plus aussi elle concourront au progrès général. Or, les études classiques sont par elles-mêmes un gage de prospérité intellectuelle. En dégageant les jeunes esprits des considérations pure-

---

(1) Fouillée, p. 106.

ment utilitaires, en les détournant de leurs intérêts immédiats et prochains pour les reporter vers les grands intérêts communs, elles favorisent la sélection et la constitution d'une élite vraiment libérale, elles préparent des hérédités utiles à la race moralement et intellectuellement, elles créent des supériorités capables de perpétuer d'âge en âge cet ensemble d'habitudes et d'aptitudes qui constituent la conscience nationale ; elles introduisent des forces nouvelles dans l'ensemble des forces sociales et, ainsi, elles assurent non seulement le développement de la race, mais encore celui de la nationalité. C'est de la valeur des hommes exceptionnels plutôt que de la qualité des hommes ordinaires que dépend l'élévation du niveau moyen d'un peuple.

C'est donc sauver le présent et l'avenir de notre nationalité que de diriger la jeunesse vers des études essentiellement désintéressées et, capables de produire un certain élargissement du « moi », que de l'amener, par la contemplation des choses en leur source intime, à des idées générales et à des visées d'ordre supérieur.

***

Il y a une quarantaine d'années, un poète, dans une fiction hardie, s'adressant à un conquérant enivré de sa force, prédisait et expliquait sa chute par cette accusation amère :

> « Tu méprisas toujours, comme une arme émoussée,
> Le seul glaive qui dure, esprit, âme, pensée.»

Bien des symptômes nous conseillent de nous appliquer à nous-mêmes cet avertissement. Si notre démocratie en venait un jour à mépriser ces choses, esprit, âme, pensée, c'est-à-dire, le seul glaive qui dure, désarmée en face des ennemis qui la pressent elle serait condamnée, sous une forme ou sous une autre, à d'inévitables servitudes.

C'est pour l'en préserver que nous voulons, coûte que coûte, maintenir la jeunesse dans l'atmosphère pure et sereine des classiques. Malheur à la réaction qui voudra arrêter cet essor ! Accru par son mouvement même et irrité de la résistance, l'élan de la pensée publique brisera bientôt l'obstacle, et les hommes qui auront travaillé le plus fortement à subordonner les idées supérieures de la raison aux nécessités de l'existence pratique seront forcés d'applaudir à la chute de leur système.

DISCOURS DE M. DELAGE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LE CLERGÉ

Monsieur le Gouverneur,
Messeigneurs,
Monseigneur le Recteur,
Mesdames,
Messieurs,

Je me présente devant vous, dans ce sanctuaire de la science, pour répondre à cette question que se sont posée les membres de cet important congrès pédagogique : convient-il que l'instruction classique soit et demeure confiée au clergé ?

Vous êtes bien aimables, Messieurs, d'avoir de l'attention, du respect, de la confiance pour le Conseil de l'Instruction Puplique, ce corps irresponsable dans un certain sens, mais dont les responsabilités sont grandes ; qui n'a jamais tenté de s'y soustraire, mais au contraire les a assumées avec courage dans l'intérêt de l'Église, de l'État et de la famille ; cette personne morale, comme je l'ai dit dans une autre circonstance, ayant ses droits et ses devoirs, ses obligations, sa mission à accomplir, son rôle à tenir. C'est bien à cet aviseur en matière scolaire, qui surveille le mouvement éducationnel, le dirige, le stimule, que vous vous adressez, à qui vous posez la question.

Profondément touché et reconnaissant de ce témoignage, il va essayer de vous répondre par l'un de ses plus humbles interprètes, mais non des moins sympathiques à la grande cause pour laquelle vous vous êtes généreusement dépensés : l'enseignement secondaire dans notre province et notre pays.

NOTRE PASSÉ

Nous sommes à l'aurore de la Saint-Jean. Les airs nationaux bourdonnent à mon oreille et trouvent facilement le chemin de mon cœur. Rien d'étonnant qu'un cri de reconnaissance s'échappe de ma poitrine : *Non fecit taliter omni nationi.* Non, notre origine n'est pas commune, Messieurs ! Je n'ai pas la prétention de vous l'apprendre, je ne puis cependant résister au plaisir de vous lerappeler.

Vous le savez, ce n'est pas avec un dessein mercantile, avec des épaves humaines, qu'on est venu jeter dans un sillon nouveau la semence féconde d'un peuple nouveau. Non, le but était plus

élevé, les moyens plus nobles, les éléments plus dignes ; c'était pour agrandir le royaume des idées chrétiennes et françaises que l'Église et notre mère-patrie ouvrirent, il y a trois siècles, leurs veines pour en faire jaillir le plus pur de leur sang, choisirent leurs plus nobles enfants et les envoyèrent sur une terre étrangère en leur disant : « Maintenez-y l'honneur toujours. Rappelez-vous toujours votre double origine. Enfants, n'oubliez jamais vos mères ! » Voilà l'enseignement de ceux auxquels l'enseignement secondaire devait être et doit être confié. C'est en ne le perdant point de vue, en le regardant bien en face, que le problème a été résolu, devra toujours être résolu.

Le véritable éducateur doit étudier le caractère de ses élèves, comme l'homme public la mentalité du peuple qu'il représente.

A chaque phase importante de notre existence nationale, la même question s'est posée : Convient-il que l'instruction classique soit et demeure confiée au clergé ?

Que s'est-il passé ?

Quelle a été la décision prise ?

Quels ont été les résultats ?

Le père est un fidéicommissaire, un administrateur. Administrer, c'est prévoir.

Nos pères ne faillirent point à la tâche et, en bons administrateurs, ils ont prévu d'une manière admirable.

Prenant dans leurs bras vigoureux l'enfant, « cet anneau de chair et d'esprit », le précieux dépôt confié, ils écoutèrent les battements de son cœur, comprirent les élans de son esprit. L'atavisme perçait par tous les pores de sa peau ; l'Église catholique et la France chrétienne s'étaient amoureusement penchées sur son berceau et avaient déposé dans son esprit et dans son cœur les goûts les plus nobles, les aspirations les plus élevées. Rien d'étonnant que son appétit demandât à grands cris le Beau, le Vrai, le Bien.

Mais qui pétrira cette argile ? Qui développera chez cet assoiffé d'azur la passion des idées et en fera le pionnier, le missionnaire, le champion qu'on a rêvé ? Qui lui enseignera la vérité ? Qui lui découvrira la beauté ? Qui lui apprendra à discerner le bien du mal, la vérité de l'erreur ? Sera-ce celui dont les mains, depuis le matin jusqu'au soir, sont brûlées par le soleil dans les durs mais nobles travaux des champs ? Non.

Sera-ce celui dont les traits sont noircis par la fumée de l'usine ? Non.

Sera-ce celui dont les heures sont toutes absorbées par un labeur quotidien, nécessaire pour subvenir aux besoins multiples d'une nombreuse famille ? Non encore.

Un homme s'est alors trouvé, je me trompe, un ministre de Dieu, sur le front duquel l'huile sainte a coulé, à qui le Pontife a dit : Tu seras l'éternel intermédiaire entre le Créateur et la créature. Ce sera lui, l'ami dans la prospérité comme dans l'adversité. Plus particulièrement pour nous, c'est celui, qui, aux jours de 1760, en ces jours de cruels abandons, de nombreux départs, ne s'en est pas allé, mais est resté seul, debout sur le rocher de Québec, nouveau calvaire d'un peuple choisi, pour consoler, soutenir et encourager soixante mille sujets français cédés à l'Angleterre.

Il ne détourna pas la tête quand les regards se portèrent vers lui, ni ne ferma l'oreille. Il entendit la demande discrètement faite. Il connaissait la situation, mais elle ne l'effraya pas. Sa réponse fut prompte. Il accepta la tâche. Le presbytère devint la pierre angulaire du collège. L'instruction classique était et demeurera désormais confiée au clergé dans notre province, dans notre pays.

Et pourquoi en a-t-il été ainsi ? Pour des raisons d'ordre économique, intellectuel et moral.

ORDRE ÉCONOMIQUE

Sans doute, cet enseignement aurait pu être donné et peut encore être donné par des laïques. Loin de moi l'idée de mettre en doute leurs connaissances, leur science, leur dévouement, leur patriotisme éclairé et désintéressé !

Mais notre condition était pénible, elle l'est encore. Nous n'avons pas l'aristocratie de la naissance et de la fortune, nous voulons appartenir à celle de l'honneur, du travail, de l'intelligence. Nous serons toujours une minorité répandue sur un immense territoire. Il eût donc été difficile, sinon impossible, de maintenir nos nombreux collèges classiques, s'il eût fallu payer à des laïques les salaires qu'on leur paie ailleurs. Le prêtre, lui, n'a pas de famille. Il peut, il veut bien se contenter d'un salaire minime, parfois de famine, comme les prêtres de ce Séminaire, mon Alma Mater, donnant, depuis deux siècles et demi, un continuel, un touchant et sublime exemple. Quand il entre dans la carrière de l'enseignement, il fait surtout œuvre d'apostolat. Il y est entré chez nous et pour nous, et vous pouvez constater facilement et promptement, en jetant un regard autour de vous, quels prodiges de dévouement il peut accomplir avec de faibles ressources.

Pour ces raisons, les cours ont été donnés à un prix modique, personne n'a été écarté, et voilà pourquoi le fils du cultivateur comme celui de l'ouvrier ont pu pénétrer dans nos collèges, y former le fort

et souvent le meilleur contingent des élèves, et puis fournir d'excellents éléments à toutes nos classes professionnelles.

ORDRE INTELLECTUEL

L'instruction classique est surtout une formation de l'esprit par la vérité, et la vérité littéraire, philosophique, scientifique, artistique, est à la base de toute culture. Mais la vérité est chose délicate, très souvent, trop souvent hélas ! mêlée d'erreur. Et il la faut pure, sans alliage pour l'enfant. Le maître laïc sans doute peut la lui donner, et il est d'illustres exemples de professeurs laïcs qui furent des apôtres de vérité. Mais le prêtre, plus profondément instruit de la vérité religieuse sur laquelle doivent se greffer toutes les autres, est éminemment apte à garder et propager toutes les vérités. Il est plus libre des influences, des intérêts et des passions qui obscurcissent l'esprit. Donné par lui, l'enseignement philosophique et religieux est plus sûrement dégagé d'erreur. Bref, il est le gardien né de la vérité.

ORDRE MORAL

Et puis, l'instruction ne va pas sans l'éducation. Il faut à la fois orner l'esprit et former le cœur. La maison d'enseignement classique doit être un foyer de lumière et un foyer de vertus. Pour former l'enfant au devoir, il faut des maîtres d'une haute autorité morale. De ce point de vue, aucun éducateur n'égale le prêtre dont la présence impressionne profondément l'enfant parce qu'à ses yeux il s'identifie avec tous les devoirs de la conscience.

C'est pour ces raisons d'ordre économique, intellectuel et moral, qu'il convenait que l'instruction classique fût confiée au clergé. C'est pour les mêmes raisons qu'il convient que l'instruction classique soit encore et demeure confiée au clergé.

NOTRE PRÉSENT

Et pourquoi en serait-il autrement aujourd'hui ? Sans doute notre condition économique s'est considérablement améliorée, mais pas assez pour nous permettre de rompre avec le passé. D'ailleurs il ne serait ni opportun, ni juste, ni sage d'y songer même un seul instant. Le clergé, notre excellent clergé national, n'a pas démérité ; il est toujours le gardien né de la vérité et la personnification de la morale. Il n'a pas failli à la tâche qui lui a été confiée. Il a accompli fidèlement sa mission. Pratiquement seul, il a fondé, il a maintenu, il a dirigé, avec sûreté et sagesse, nos collèges classiques, ces foyers

d'où est sortie une classe d'hommes qui, dans le domaine moral, intellectuel, religieux et national, ne le cède sous aucun rapport à aucune autre classe ; nos collèges classiques, ces pépinières où l'Église recrute ses ministres, ses prélats, la Cour de Rome, ses princes, et l'État, ses guides les plus sûrs et les mieux avisés ; nos collèges classiques, enfin, ces véritables remparts de la nationalité canadienne française.

Au lieu de vouloir rompre, songeons donc à féliciter, à remercier, à aider. La critique est facile et l'art toujours difficile. Frappons, mais écoutons. Le système a fourni ses preuves ; les résultats sont palpables. Il répond à nos besoins, à nos désirs, à nos aspirations ; il assure d'une manière certaine la solution favorable de ce problème angoissant : la survivance française sur la terre canadienne.

Il n'est peut-être pas parfait, je l'admets, mais il est perfectible.

LE PROGRÈS

Le mot ne sonne pas mal à votre oreille, il ne vous effraie pas. Le progrès, vous le désirez, vous le voulez. Nous sommes maintenant plus que jamais au courant de la situation, des besoins, des efforts de nos collèges classiques, de leurs désirs. Jusqu'ici ils ont été pratiquement laissés à leurs seules ressources. Les dispositions de l'État à leur égard, n'en doutons pas, sont excellentes. Apportons-leur donc plus que la modeste contribution de nos sympathies, et l'évolution, dans le sens désiré par tous, se produira. Le grain jeté en terre par le geste auguste d'un semeur est levé et produira une abondante moisson.

Que nos collèges classiques continuent donc d'être sous la sage direction de notre clergé et, s'il en est ainsi, les flots de l'immigration pourront souffler violemment. Ils ne nous feront point disparaître, ne nous engloutiront jamais. Nous resterons, soit, une minorité, mais une minorité avec laquelle il faudra compter, une nationalité distincte, capable d'exécuter sa mission : la diffusion des idées françaises et chrétiennes sur la terre canadienne.

Ma réponse à la question posée, la voilà. Je la donne sans prétention à l'infaillibilité, mais avec une conviction sincère et profonde, la satisfaction d'un devoir accompli. J'y ajoute des félicitations pour les succès obtenus, des remerciements pour les services rendus.

Maintenant, messieurs, supérieurs, directeurs, professeurs de nos collèges, allez, poursuivez votre œuvre féconde ; nos vœux vous accompagnent. Puisse notre population respectueuse et reconnaissante s'incliner toujours sur votre passage pour rendre un témoignage mérité aux plus insignes de ses bienfaiteurs!

ALLOCUTION DU CHANOINE LAHARGOU

——

Monsieur le gouverneur,
Monseigneur,
Mesdames,
Messieurs,

Laissez-moi vous confier tout d'abord l'émotion que j'éprouve à parler à deux mille lieues de mon pays, dans cette assemblée où, très modeste représentant du clergé enseignant de France, je me trouve en présence de l'élite de la société de Québec et de ce clergé canadien à qui le Souverain Pontife vient de rendre le plus glorieux des hommages en déposant la pourpre romaine sur les épaules de l'Éminentissime et Révérendissime métropolitain de Québec, hommage qui a soulevé sur tous les points de la France des applaudissements et des explosions de joie qui répondaient de loin, sur la terre de la mère-patrie, à ceux qui retentissent encore et qui retentiront plus fort après demain aux rives du Saint-Laurent, sur les côteaux et les plaines qui forment cette terre d'élection qu'à travers leurs regrets inconsolés, témoignage d'un invincible attachement, les Français de France s'obstinent dans l'illusion de leur cœur à nommer toujours la Nouvelle-France et que les catholiques de tout pays ont le devoir d'appeler la terre de la fidélité.

Si je vous fais part de mon émotion, ce n'est pas pour céder aux habitudes d'une rhétorique banale ni pour me donner une entrée en matière facile. C'est un sentiment vrai que je vous dénonce, sentiment complexe où il entre de la crainte, de la fierté et plus encore de la joie. Ma crainte vient du sentiment que j'ai de ce que vous attendez de moi et de ce que m'impose la délégation que j'ai à remplir auprès de vous et de la défiance où je suis de moi-même au regard de mes obligations. Ma fierté naît de la même source et vient des mêmes origines : c'est pour les mêmes raisons et pour les mêmes causes que je me sens pénétré de fierté et de crainte également et tout à la fois. Je n'y insisterai pas davantage, étant pressé de vous dire tout ce qui entre de joie dans cette émotion que je me plais à vous confier et dont je ne cherche pas du tout à me défendre.

Ma joie vient d'abord de l'accueil qu'il vous a plu de faire aux délégués de l'Alliance. Je me hâte d'ajouter que cet accueil ne nous a pas surpris. Un de mes amis qui connaît bien le Canada, puisqu'il y a séjourné vingt-cinq ans, sachant que j'avais formé le

projet de venir à vous, m'écrivait pour m'encourager dans mon dessein que « l'hospitalité canadienne est incomparable ». De son côté, quand il m'adressa officiellement votre invitation, le très aimable et très distingué président de votre comité permanent, M. l'abbé C. Roy, me faisait observer que « les ecclésiastiques sont priés de ne jamais descendre dans les hôtels, mais d'accepter l'hospitalité gratuite qu'on leur offre dans les évêchés, dans les séminaires ou les presbytères. C'est une tradition de nos mœurs ecclésiastiques que nous tenons à garder. Le délégué de l'Alliance sera particulièrement le bienvenu au Séminaire de Québec ». Jamais assurances ne furent mieux justifiées. Dès que nous avons eu mis le pied sur la terre du Canada, nous avons compris que nous étions en terre amie. A Toronto, comme à Montréal, comme à Québec, comme partout où nous avons passé, les mains se sont tendues, les cœurs se sont ouverts, les visages se sont faits souriants. La Sunamite des temps bibliques ne mettait pas plus de soins pieux à recevoir les délégués du prophète. Monseigneur le Recteur nous en a donné la raison hier matin, dans l'allocution si bien sentie et si délicate d'expression qu'il a prononcée en ouvrant ce beau congrès. Vous avez entendu en quels termes particulièrement bienveillants il a souhaité la bienvenue aux deux délégués de l'Alliance. Vous avez rappelé, Monseigneur, qu'étant vous-même et toutes les maisons du Canada affiliés à l'Alliance, vous vous sentiez chez vous quand vous étiez chez elle, et que l'Alliance à son tour et ses délégués devaient se sentir chez eux quand ils se trouvaient chez vous. Cette invite si gracieuse est allée de l'oreille au cœur, où elle reste comme une cause de joie et de gratitude, que je ne sais trop comment exprimer à cette heure, car je me demande comment notre gratitude pourra s'élever jusqu'à la hauteur de son devoir.

En attendant, laissez-moi vous dire aussi la joie qui nous vient du spectacle qui s'offre à nos yeux sur la terre canadienne. Et je ne parle pas bien entendu des beautés que la nature y a répandues partout, et des merveilles qu'elle se plaît à semer sous les pas. Certes nous ne sommes pas insensibles aux charmes dont votre terre se pare, surtout à l'époque où nous sommes de l'année ; nos cœurs ne sont pas fermés à l'impression des spectacles grandioses qu'elle multiplie devant les yeux des voyageurs tour à tour subjugués et ravis. Nous ne sommes pas venus pour refaire après Chateaubriand un voyage au pays des savanes, pour y écouter le bruit des grandes eaux et retrouver les traces perdues d'Atala ou de Chactas. Nous avons néanmoins admiré la majesté de votre beau fleuve, le charme des rivières qui coupent d'un sillon d'argent l'émeraude des prés,

la grâce modestement voilée de brume des Laurentides toutes voisines et, ce qui est incomparable, les bleus horizons où se perdent les eaux de vos grands lacs. Mais le spectacle qui, par-dessus tous les autres, nous a comblés de joie, c'est celui de ce magnifique congrès auquel vous nous avez fait l'honneur de nous convier. C'est le premier congrès véritablement pédagogique que vous avez eu la pensée de tenir. Daignez me permettre de vous adresser tous nos compliments. Comme on l'a dit d'un personnage cornélien :

Vos pareils à deux fois ne se font pas connaître.

Déjà votre programme était plein de promesses. Mais ces promesses, vous les avez tenues, et même dépassées. J'aime à croire qu'il en résultera le plus grand bien pour la cause de l'enseignement secondaire au Canada et que s'accomplira pour vous la prédiction que faisait Malherbe au sujet du règne d'Henri IV :

Et les fruits passeront la promesse des fleurs.

Ce succès auquel nous sommes heureux d'applaudir vous appartient tout entier ; il appartient à chacun de ceux qui se sont rendus au congrès, il appartient plus encore à tout ce que le comité permanent a déployé d'intelligente activité et de zèle infatigable pour le faire réussir ; il appartient à NN. SS. les évêques de la province auxquels vous avez eu l'heureuse idée de faire appel, pour vous couvrir de leur protection et de leur autorité, et qui, à leur tour, vous ont prodigué ou de précieux encouragements ou même le réconfort de leur présence. Qu'il me soit permis de les saluer tous ensemble ici publiquement au nom du clergé français qui professe pour eux une si haute estime et une si profonde vénération. Cette fidélité à marcher sous la direction des évêques, en union intime avec eux, est une des causes de la prospérité de l'Alliance. Vous avez sagement fait de vous inspirer de notre exemple. Je n'ai pas pu non plus m'empêcher en parcourant votre horaire et la distribution des travaux de retrouver comme l'influence de celui qui ordonne traditionnellement les divers exercices du congrès de l'Alliance. Si j'en fais la remarque, c'est pour vous dire combien nous sommes sensibles à l'honneur que vous nous faites de nous lire et à l'honneur plus grand encore de trouver chez nous quelque chose à imiter.

Mais ce qui est bien à vous, c'est l'application que vous en avez su faire, l'éclat que vous lui avez donné : c'est la présence de quatre évêques présidant vos travaux et couvrant vos réunions de leur

prestige et de leur autorité ; c'est la représentation précieuse de toutes vos maisons, faisant de votre assemblée une sorte de congrès œcuménique franco-canadien ; c'est la présence de ces supérieurs ou professeurs ; c'est la part qu'a daigné prendre dans la réunion du soir l'élite du clergé et de la société de cette ville.

C'est enfin votre programme d'étude et la manière dont les travaux ont été suivis et les questions étudiées dans les diverses commissions. Vous avez donné la première place à la question religieuse et à l'enseignement religieux. Laissez-moi vous en féliciter et vous en remercier : c'est absolument dans la manière de voir et dans les traditions de l'Alliance. Il n'est pas de question qui soit revenue plus souvent dans nos congrès et qui accuse une préoccupation plus constante. Cette préoccupation est d'ailleurs notre raison d'être à nous, éducateurs chrétiens, prêtres éducateurs, et qui nous distingue de ceux qui ne partagent ni notre foi, ni nos méthodes d'enseignement qui ont pour objet de fonder l'homme sur le chrétien et de faire de la culture humaine le complément et non pas le substitut de la culture religieuse. Chez nous comme chez vous, les questions d'enseignement et de discipline ne viennent qu'après celles qui en conditionnent l'utilisation, la grandeur et le succès ; elles viennent comme accessoire de l'unique principal. Je n'appuierai pas davantage sur cette affirmation. J'en suis dispensé par l'évidence des faits et aussi par toutes les considérations qu'a bien voulu nous exposer, hier matin, Mgr l'Évêque de Valleyfield avec la haute autorité que conférait à sa parole le double titre qui lui venait de son expérience et du caractère épiscopal. Qu'il me soit permis de remarquer pourtant combien dans l'Alliance on est partout unanime sur un point essentiel et capital qui commande de mettre la culture religieuse à la base de toute éducation sérieuse et de ne pas oublier que toute construction est vaine et ruineuse qui ne pose pas Dieu à sa base et à son sommet.

Si ce m'est une joie de constater notre accord parfait sur ce point, accord rendu plus évident par tout ce que j'ai entendu aujourd'hui et hier, cette joie est sans surprise. Après vous en avoir fait part, je me hâte d'aller tout droit à celle que me cause la mission très agréable que j'ai à accomplir auprès de vous, celle qui est l'explication de ma présence ici et la raison qui me fait prendre la parole. Messieurs, je vous apporte le très cordial et très fraternel hommage de la France chrétienne, ou plutôt, pour ne pas usurper une extension d'attribution, je vous apporte le très cordial hommage de l'enseignement libre ecclésiastique non seulement en France, mais dans tous les pays où l'Alliance étend son rayon d'influence et d'action. Ce

fut pour nous une douce surprise quand, l'année dernière, au Congrès de Clermont, M. Camille Roy fit à l'Alliance l'honneur très apprécié de l'inviter à la grande manifestation — le mot est de lui — que vous prépariez de votre « œuvre d'éducation classique ». M. Roy se souvient peut-être de la réponse que je lui fis sur l'heure, en lui donnant l'assurance que si c'était possible il serait répondu à l'invitation et que, si la chose paraissait impossible, on s'appliquerait à trouver les moyens de la rendre possible.

Je sentais, en effet, dès ce moment, combien un acquiescement formel était dans les intentions et les vœux de l'assemblée tout entière. C'est que, voyez-vous, si près que votre âme soit de la nôtre, vous ne savez peut-être pas assez, sur cette terre franco-canadienne de Québec — et il me plaît de vous en donner la solennelle assurance —, tout ce que votre âme fraternelle a de puissance, de distinction et d'attirance sur l'âme française. Une voix franco-canadienne, c'est d'abord une voix amie qui éveille en nous une sympathie profonde, entretenue par la communauté des mêmes espoirs et des mêmes souvenirs ; c'est la voix d'un frère, d'un fils de France, comme nous, qui vint un jour dresser sa tente aux rives du Saint-Laurent. Les hasards de la vie et les contingences de l'histoire ont changé en un jour de malheur le cours et les conditions politiques, mais rien n'y a altéré le caractère et les grâces que le sceau de son double baptême de chrétien et de français a déposés en lui. C'est la voix du sang ; et l'on sait de quelles résonnances cette voix est douée pour agir sur les cœurs. Dans un roman qui fit du bruit à son heure, un romancier gentilhomme a noté la persistance de la survivance des morts qui parlent. Eh bien, oui ! quand une voix franco-canadienne vient à nous, c'est par elle la voix des morts qui s'adresse aussi à notre cœur, la voix de ces vaillants missionnaires ou explorateurs qui d'un même geste vinrent planter sur ces rives le drapeau du Christ et le drapeau de la France ; la voix de ces colons qui travaillèrent à fonder ici des villes et une civilisation française ; la voix de tous ces héros et de tous ces martyrs, célèbres ou obscurs, de la cause française, morts héroïques, glorieux vaincus, qui rougirent de leur sang le plateau d'Abraham et dont le nom plane encore sur ces rivages qu'ils couvrent de leur gloire et de leur souvenir.

Dès lors vous devinez combien votre appel avait chance d'être entendu : ajoutez tout ce que lui donnait de force de persuasion celui qui en était le sympathique interprète. Et vous n'aurez plus lieu de vous étonner de nous voir ici. Vous avez demandé à l'Alliance de vous faire plaisir. Vous lui avez demandé un témoignage de cordiale sympathie : elle vous apporte ce témoignage. Vous

vous êtes adressés à son cœur, et son cœur vous répond par ma voix : Me voici! Et si vous voulez mesurer la valeur de cet hommage et la force de cet élan du cœur qui nous a portés jusqu'à vous, songez aux circonstances qui nous ont rendu cette mission plus difficile. Pour moi, du moins, c'est le moment où la ruche scolaire, grisée par le soleil et par le parfum des fleurs, comme celle qu'a chantée Virgile, est en pleine activité. C'est l'heure de la veille des examens qui sanctionnent le travail, c'est l'époque des solennités religieuses qui marquent le mois eucharistique de juin, c'est l'approche de la fin de l'année et de la distribution des prix. Et c'est le moment où nous avons mis l'Océan tout entier, sans parler de vos immenses plaines, entre nous et les nôtres, dont les rares nouvelles ne nous arrivent qu'après la longue traversée de l'Atlantique. Si je rappelle ces choses — je m'en excuse —, c'est pour avoir le droit de vous dire : Messieurs, tel est l'hommage cordial, sympathique, fraternel que vous adresse l'Alliance.

Je remplirais bien imparfaitement ma tâche, je crois, si à cet hommage je n'ajoutais les félicitations et les vœux que l'Alliance vous adresse et qu'elle vous doit. Elle vous doit des félicitations pour ce premier congrès si plein de promesses et d'espérances pour l'avenir ; elle vous doit des félicitations pour la poussée inspiratrice qui lui a donné naissance et qui révèle chez vous la noble, la sacerdotale, préoccupation de perfectionner vos méthodes, de faire des progrès dans l'art si difficile de l'éducation, en un mot de répondre mieux chaque jour à vos obligations et à vos devoirs si importants pour l'avenir de la patrie franco-canadienne ; elle vous en doit enfin pour l'empressement avec lequel vous êtes venus si nombreux et pour l'attention avec laquelle vous avez pris part aux travaux du congrès.

La séance de ce soir couronne d'une auréole de gloire la série de vos réunions. Ici l'Alliance est plus tentée de vous porter envie que de vous féliciter. Quand je vois Monsieur le Gouverneur général de la province honorer cette réunion de sa présence, je fais un triste retour sur la condition où se trouve l'enseignement dit libre en France et sur ses relations avec les pouvoirs publics. Vous comprendrez, Messieurs, qu'une sorte de pudeur patriotique — quoique nous soyons en famille — m'empêche d'en dire davantage, de m'étendre davantage ici sur ce point douloureux ; mais, puisque j'en suis à vous faire cette pénible confidence, vous devinez pourtant ce qui nous manque en France de vraie liberté, combien vous êtes heureux de vivre dans une atmosphère où la liberté n'est pas seulement un mot gravé sur les murailles, mais une chose également comprise par les pouvoirs publics et par les citoyens.

Enfin, au nom de l'Alliance, je formulerai pour vous un double vœu. Le premier, et qui nous est le plus cher, c'est que vos efforts pour défendre et pour propager la langue française sur cette terre canadienne et, par elle, pour y défendre et propager la civilisation française, soient de plus en plus couronnés de succès. Quels que soient nos regrets et l'amertume que nous laissent les faits accomplis depuis un siècle et demi, il nous faut prendre notre parti de ce qui est irréparable. Mais nous n'avons pas tout perdu au Canada, puisque, après le départ de la dernière galère qui emportait le pavillon du roi, la langue française, expression de notre génie et de notre caractère national, est restée sur ces rives et avec elle le meilleur de notre cœur. Tant que vous parlerez notre langue, nous nous entendrons les uns les autres, nous nous comprendrons comme des frères, et la France, sous un pavillon qui n'est plus le sien, pourra se croire chez elle dans cette magnifique province. Cultivez-la donc, cette langue maternelle, cultivez-la pour sa beauté nationale, faite de clarté, de loyauté et de simplicité, la plus artistique qui soit au monde, musicale comme la langue italienne, douce et caressante comme la langue espagnole, mais avec plus de nuances, de souplesse et de force ; cultivez-la pour les services qu'elle a rendus à la pensée humaine, à la civilisation, à l'Église. Après la langue latine, qui est la langue de l'Église, il n'en est pas une autre qui ait servi plus dignement et plus abondamment dans le monde la cause de la vérité et de la justice et, bien que de terribles erreurs en aient fait leur instrument de domination et de règne, elle est encore aujourd'hui parmi ce qu'il y a de meilleur au monde. Cultivez-la pour l'amour de celle qui est votre aïeule et notre mère, pour l'amour de la France, la terre généreuse entre toutes, le sergent du Christ quand même, le royaume terrestre de Marie.

Mon second vœu se lie étroitement au premier : que ce congrès ne soit pas sans lendemain, je veux dire, que ce soit le premier pas dans une voie où vous allez continuer à marcher pour perfectionner vos méthodes, développer votre culture scientifique et littéraire, faire prospérer chez vous la connaissance des langues classiques. M. le chanoine Guillemant vous a dit hier soir les avantages d'ordre moral, intellectuel et religieux, que l'Alliance a procurés à la cause de l'enseignement secondaire libre en France. Nous préparer pour nous défendre, nous grouper pour mieux nous instruire de nos devoirs et pour nous former aux meilleures disciplines, était pour nous une question de vie ou de mort, en face de l'Université, et une nécessité impérieuse pour soutenir la concurrence redoutable que nous faisaient sa situation privilégiée d'institution d'État et l'attention

qu'elle prête à tous les problèmes d'ordre pédagogique. Votre situation est à cet égard meilleure : vous n'avez pas à vous élever à la hauteur de concurrents qui n'existent pas, mais, par vos progrès, par l'excellence de vos méthodes d'enseignement, par l'attention que vous porterez à les rajeunir et à les renouveler selon les besoins du temps et du moment, vous avez à prouver au public qui vous fait confiance que vous suffisez à la tâche et que la province peut continuer à faire l'économie d'une concurrence aussi inutile que dispendieuse. Où nous avons réussi, vous réussirez vous-mêmes, ayant la même bonne volonté que nous et moins d'obstacles à vaincre. L'Alliance qui réunit, mais n'absorbe pas, sera toujours heureuse de vous aider dans cette œuvre et de vous y encourager.

Rappelez-vous, Messieurs, l'entrevue du proconsul Festus et de saint Paul. L'apôtre parlait devant lui avec cette même liberté avec laquelle il parlait toujours au nom de celui dont il était l'envoyé. Festus, ironique, lui coupa la parole en lui disant : « Mais, si tu continues, tu vas me convertir à ta croyance ! » Et Paul, élevant ses mains chargées de chaînes, lui répondit : « Tout ce que je puis te souhaiter de bon et de meilleur, c'est que tu me ressembles à ces chaînes près, *exceptis his vinculis* ». Messieurs, notre Alliance a fait beaucoup pour la cause de l'enseignement secondaire, elle vous souhaite d'accomplir les mêmes progrès, de servir la même cause avec le même bonheur, à l'exception toutefois des entraves dont la charge la malveillance d'un pouvoir étroitement jaloux. Tout ce que vous ferez d'efforts et de progrès illustrera votre tâche pour le plus grand profit de cette noble province franco-canadienne et pour celui de la culture française sur cette terre arrachée jadis à la barbarie par les sueurs et par le sang de la France.

Mgr L'ADMINISTRATEUR

Mgr Paul-Eugène Roy parle au nom de l'archevêque de Québec qui, pour d'excellentes raisons, a dû s'absenter de sa ville épiscopale. Cela peut déranger les messieurs du comité, mais cela comble en revanche les espérances de tout un peuple ; tous les prêtres éducateurs sont honorés par le cardinalat du chancelier de l'Université.

Monseigneur salue d'un cœur ému et reconnaissant en tous les congressistes les bienfaiteurs de la race ; il demande pour eux plus de vénération ; il demande qu'on se porte à leur secours ; le vrai champ de bataille où se décide l'avenir de notre race, c'est le collège ; c'est là que se forment ceux qui pensent, parlent, écrivent.

Mais les ressources sont maigres ; jusqu'ici l'enseignement a fait des merveilles de rien. Faut-il tenter Dieu ? L'heure n'est-elle pas venue d'aider plus efficacement la cause de l'éducation secondaire ?

Un grand mouvement porte notre jeunesse vers les sources mêmes du savoir et des vertus ; le peuple canadien ne sera pas ingrat envers le clergé qui a déjà fait plus que sa part.

DISCOURS DE CLOTURE DE Mgr LE RECTEUR

Messeigneurs,
Messieurs les Congressistes,
Mesdames, Messieurs.

C'est le devoir très agréable du recteur de l'Université de clore cette séance et de tirer de notre congrès les dernières leçons qu'il nous donne.

Notre congrès comptera parmi les plus importants et, je l'espère, parmi les plus fructueux qui aient jusqu'ici réuni les professeurs de l'enseignement secondaire de la Province de Québec.

L'importance des questions qui y ont été traitées n'échappe à personne. Sans doute, nous n'avons pas, dans nos séances des Commissions, couvert tout le champ des études classiques. Un congrès comme le nôtre, pour être efficace, doit restreindre à un petit nombre de questions ses enquêtes et ses travaux. Le public ne pourra donc pas s'étonner si tel ou tel problème, qui paraît à celui-ci ou à celui-là plus grave ou plus urgent, n'a pas été abordé. Nous avons franchement discuté ceux-là d'entre les problèmes de l'enseignement et de la formation morale de nos jeunes gens qui nous ont paru les plus pressants, et nous avons remis à d'autres congrès, qui se tiendront régulièrement et périodiquement, le soin d'étudier tant d'autres questions qui sans cesse préoccupent les éducateurs et le public.

D'ailleurs, les observations que l'on vous a faites tout à l'heure sur notre enseignement classique vous montrent assez que nous ne craignons pas de regarder bien en face la situation de nos Collèges et de nos Petits Séminaires, et que nous tenons le plus grand compte, quand il y a lieu de le faire, des manifestations légitimes de l'opinion publique. Nous ne désirons tous qu'une chose, c'est de travailler le plus activement et le plus efficacement possible à l'œuvre que les parents de nos enfants et de nos jeunes gens nous confient.

Nous n'avons rien à gagner à nous attarder dans ce qui pourrait être des défauts ou des vices de pédagogie ; nous avons, au contraire, le plus grand intérêt à perfectionner notre enseignement, nos méthodes, nos livres, tout notre outillage classique, et nous ne souhaitons rien tant que d'être toujours, au regard de notre conscience, au regard des parents, au regard de l'Église dont nous sommes les prêtres et de la patrie dont nous sommes les serviteurs, nous ne souhaitons rien tant que d'être, au regard de tous et au regard de Dieu, dignes du rôle si grave que la confiance publique nous a assigné.

Nous ne pouvons pas, nous qui représentons auprès de nos élèves leurs parents chrétiens, qui recevons ces enfants à l'âge de 11 ou 12 ans pour ne les remettre à leur famille qu'à l'âge de 19 ou 20 ans, nous ne pouvons pas ne pas nous inquiéter avant tout de la formation religieuse, de l'éducation de la conscience de ces enfants. Les parents ont le droit d'exiger de nous que nous formions leurs fils au devoir religieux et social ; et nous nous reprocherions amèrement de n'avoir pas tout fait pour mettre dans l'esprit et au cœur des jeunes gens les convictions solides, les sentiments chrétiens qui sont à la base de toute carrière honorable et utile. C'est pourquoi notre première commission a surtout étudié ce grave sujet de la formation religieuse par l'enseignement. Elle a cherché les moyens de faire servir à cette formation religieuse non seulement l'enseignement du catéchisme, de l'apostolat, de l'histoire de l'Église, mais encore l'enseignement des matières profanes et classiques.

Certes, déjà et toujours, nos professeurs se sont efforcés de diriger tout leur enseignement vers la formation chrétienne des élèves. Nous n'avons fait d'enseignement ni théoriquement ni pratiquement neutre. Mais il est bon, dans les congrès, de réfléchir sur les graves devoirs de notre mission d'éducateurs et de nous concerter sur les meilleurs moyens à prendre pour en assurer tout le succès. L'on peut être certain que, quelle que soit l'importance de la formation littéraire ou scientifique des jeunes gens, nous mettons toujours au-dessus de ces avantages la formation chrétienne de leur esprit et de leur conscience.

La deuxième commission s'est occupée de l'enseignement littéraire, en se plaçant sur le terrain spécial de l'explication des auteurs et de la composition française. Les méthodes qui depuis quelques

années tendent à rapprocher de plus en plus l'esprit de l'élève des textes classiques, français, latins ou grecs, ont été soigneusement étudiées, et nous ne doutons pas que nos professeurs ne bénéficient largement des discussions de la commission. L'explication des textes, explication grammaticale, littéraire, morale, historique, est un excellent entraînement à l'art de la composition. Il permet de surprendre, dans ses applications les meilleures, le secret de bien ordonner ses pensées et de les bien exprimer. Nos professeurs rapporteront, de l'échange de leurs observations, le désir renouvelé de faire bien connaître et bien manier notre langue française, la plus subtile, la plus délicate, la plus parfaite, mais aussi la plus difficile qui soit.

Nos professeurs de l'enseignement scientifique ont mis à l'étude un projet de rajustement du programme des mathématiques. Ils comprennent qu'il faut sans cesse mettre au point cette importante matière du cours des sciences. Sans que cela nuise aux autres objets du cours, nous l'espérons, l'enseignement des mathématiques retirera grand profit des discussions du sujet proposé.

Enfin, l'on se plaint souvent que les enfants, et surtout les jeunes gens d'aujourd'hui, sont moins ardents au travail que ceux d'autrefois, paraît-il, et sont moins soucieux de développer leur talent et leur savoir. Les sports et les distractions de toutes sortes et aussi l'air ambiant, chargé de préoccupations d'ordre pratique et saturé de mollesse, en sont, dit-on, la cause. Comment lutter contre les influences de l'extérieur et contre ces tendances de nos enfants ? La quatrième commission s'était chargée de répondre à cette question. Espérons que les vœux pratiques qui ont été adoptés fourniront à nos professeurs les moyens de faire travailler davantage nos élèves, et de mieux discipliner leur volonté.

Je ne puis omettre ce soir de vous faire part d'une préoccupation qui a souvent été l'objet de notre étude dans les congrès : il s'agit de la formation ou de la préparation pédagogique de nos professeurs. Nos collèges et nos petits séminaires ont sans doute des traditions, fondées sur une longue expérience, qui permettent d'orienter déjà nos professeurs. D'autre part, l'on sait que toujours il y a eu, en Europe, dans les Universités de Rome, ou de Paris, ou de Fribourg, ou de Louvain, ou de Lille, des jeunes prêtres qui se préparaient à l'enseignement dans nos maisons. Mais l'on a souvent et fort justement exprimé le désir de voir se fonder ici une institution pédagogique pour la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. Il serait utile, il est même nécessaire, que la Province de Québec ait son École Normale Supérieure. Mais

chaque fois que nous avons songé à la créer, nous nous sommes heurtés à la même et très grosse difficulté : comment trouver les moyens d'établir une École dont l'organisation et le fonctionnement seraient dispendieux ? L'enseignement supérieur des lettres et des sciences exigerait le concours d'hommes spécialement qualifiés, l'installation de bibliothèques et de laboratoires coûteux. Et nos collèges et nos petits séminaires, dont les revenus sont si limités, ne peuvent songer à prélever sur ces maigres revenus pour fonder cette École Normale Supérieure. Le projet de cette École a donc paru jusqu'ici assez irréalisable. Il fallait attendre des ressources ou le patronage de quelque Mécène.

J'ai la grande joie de vous annoncer, ce soir, que l'Université Laval a reçu, il y a quelques mois, au sujet de cette fondation d'une École Normale Supérieure pour la Province de Québec, les plus généreuses propositions. Les *Chevaliers de Colomb* de Québec ont pris l'initiative de se faire, dans cette province, les bienfaiteurs de l'enseignement supérieur. Le Conseil de Québec, d'abord, a décidé d'entreprendre une campagne en faveur de cette œuvre. Et nous savons qu'il y a quinze jours, à la convention générale tenue à Granby, le Conseil de Québec a fait connaître son projet et a rallié à sa cause tous les Conseils de la Province.

Le Conseil de Québec a commencé son travail depuis quelques semaines déjà. Il prélève une souscription qui attire les plus généreuses adhésions. C'est chez eux donc, c'est-à-dire parmi leurs membres, que les *Chevaliers de Colomb* vont organiser les souscriptions. Puis, nous croyons savoir qu'après avoir donné un si louable exemple, ils feront appel au public. Son Éminence le Cardinal Archevêque de Québec a hautement approuvé et encouragé leur initiative. Nul projet ne pouvait être plus agréable à Son Éminence qui s'est toujours occupée de développer les œuvres d'éducation. L'Université Laval a été heureuse d'accepter d'avance l'offrande que lui proposent les *Chevaliers de Colomb.* Elle profite de cette circonstance pour leur offrir l'expression de sa gratitude et pour signaler leur bonne action à la générosité des citoyens de cette province.

***

Messeigneurs, Mesdames, Messieurs, il me reste à vous remercier au nom de l'Université, au nom de Messieurs les Supérieurs des petits séminaires et collèges affiliés ou agrégés, du précieux encouragement que vous nous avez donné.

Nous renouvelons à NN. SS. les Évêques l'expression de notre vive reconnaissance. Leur présence parmi nous pendant ce congrès, leur assiduité à nos séances des commissions d'étude nous ont été un très précieux réconfort. En retour, nous offrons à NN. SS. les Évêques l'assurance que nous nous emploierons plus activement que jamais à l'œuvre qu'ils nous ont assignée.

Je remercie tout spécialement Monsieur le Gouverneur d'avoir bien voulu honorer de sa présence cette séance de clôture. Monsieur le gouverneur nous a prouvé encore ce soir quel intérêt il porte aux études classiques dans notre province. Sa présence et sa bienveillance sympathique nous sont d'un grand encouragement.

Je réitère à l'honorable M. Delâge l'assurance de notre gratitude pour les bonnes paroles qu'il nous a dites. Nul n'était plus autorisé à les dire. Nous remercions l'honorable président de la Chambre des pensées si cordiales qu'il a exprimées au sujet de nos maisons d'enseignement secondaire.

Merci et vive gratitude à ces distingués confrères que la France nous a envoyés et qui sont venus partager nos labeurs. C'est la première fois, Mesdames et Messieurs, que nous avons l'honneur de compter, parmi nos congressistes de l'enseignement secondaire, des délégués de l'*Alliance des Maisons d'éducation chrétienne de France*. Cette *Alliance*, qui groupe autour d'une même idée et d'un même dévouement 550 maisons de France, de Belgique, de Hollande, de la Suisse, des colonies françaises, de l'Orient et du Canada, est à coup sûr la plus vaste fédération d'enseignement classique chrétien qui existe. Ce nous est une inappréciable bonne fortune de voir cette grande association de forces intellectuelles et catholiques représentée parmi nous. Nous offrons à M. le chanoine Lahargou, supérieur de l'Institution Notre-Dame de Dax et président de l'*Alliance*, à M. le chanoine Guillemant, vicaire général d'Arras et vice-président de l'*Alliance*, l'expression de notre plus fraternelle reconnaissance. Nous les remercions des bonnes paroles qu'ils nous ont fait entendre hier et ce soir. Nous les acceptons comme l'heureux message de la France sacerdotale, de la France catholique, à la Nouvelle-France du Canada. Dites bien, chers Messieurs, à vos collègues de là-bas, combien nous avons apprécié votre démarche et que c'est, nous l'espérons, le commencement de relations plus suivies, toujours utiles et bienfaisantes, entre les éducateurs de France et ceux du Canada. Rapportez dans votre cher pays, que nous aimons toujours comme une mère-patrie, l'assurance qu'il y a ici des âmes sœurs des vôtres, qui souffrent parfois de vos douleurs et qui partagent toujours vos grandes espérances.

Je remercie de tout cœur les ouvriers de ce congrès : Messieurs les Supérieurs des maisons affiliées, Messieurs les officiers et rapporteurs qui ont fait une si efficace besogne, et tous les professeurs qui ont bien voulu prendre part à ces délibérations.

Je remercie le *Comité permanent des Congrès* qui a été le premier à la tâche et qui a si bien conçu et préparé l'œuvre à laquelle nous travaillons ensemble depuis deux jours.

Je remercie enfin le public qui, ce soir, nous honore de sa présence. Puisse-t-il, comme nous, rapporter de cette réunion dernière la fortifiante impression que, si l'enseignement secondaire est dans cette province une œuvre de dévouement, elle est également une œuvre d'intelligence et de progrès.

QUATRIÈME PARTIE

APPENDICE

I

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

(Observations de M. le Chanoine Sylvain).

NÉCESSITÉ DE L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

La nécessité d'un enseignement religieux élémentaire se fait de plus en plus sentir à cause des erreurs et des préjugés qui sont propagés par les journaux plus ou moins hostiles à la religion. Cette propagande a pour effet un affaiblissement sensible des croyances religieuses. L'auteur de la brochure *Pour préparer l'avenir* signale en effet l' « indifférence grandissante d'une partie de la classe qu'on appelle instruite, laquelle ignore surtout la religion. (*Symptômes alarmants*, p. 18). »

Cet affaiblissement des croyances religieuses se manifeste par la tolérance de plus en plus grande de l'erreur et du vice, signalée par le Saint-Père dans son discours tenu au consistoire public du 27 mai dernier : « On fait bon visage aux doctrines prêchant la conciliation entre les doctrines de l'Église et les idées du siècle ; ces théories commencent par produire l'affaiblissement de la foi, puis amènent la perte de la foi. On caresse les aspirations modernes, ce qu'on appelle « progrès », « civilisation » ; on parle de « conscience laïque », de « conscience politique », pour laquelle on revendique le droit et même le devoir de s'opposer à la conscience religieuse. On ne craint pas de se rencontrer avec des personnages qui sèment le trouble et jettent l'incertitude sur les vérités les plus certai-

nes; on reprend des erreurs cent fois condamnées, et on croit qu'on le peut sans s'éloigner de la foi catholique (*La Croix du Dimanche*), 31 mai 1914). »

L'ignorance religieuse souvent très profonde, l'altération des mœurs au contact de mille éléments de corruption, la mauvaise éducation de la famille où ne règne plus assez le véritable esprit chrétien, mais où se manifeste un esprit d'insubordination, voilà encore autant de causes de l'affaiblissement de la foi.

SON OBJET

L'ensemble des vérités de la religion ou la doctrine catholique exposées dans un langage simple et clair est l'objet de l'enseignement religieux. C'est le développement du catéchisme qu'il faut donner aux élèves. L'explication du symbole des apôtres, de la nature et des effets des sacrements, et l'exposé pratique de la morale chrétienne sont d'une importance capitale.

C'est ce que met bien en lumière l'extrait suivant d'un article publié dans les *Etudes Religieuses*, le 20 août 1898, et intitulé « Le Développement de l'Initiative au Collège » :

« Préparer de longue main des défenseurs à l'Église est certes bien utile : mais un exposé clair et complet du dogme chrétien n'est-il pas ici le premier fondement nécessaire ? Et la réfutation de toutes les objections, que soulèvera plus tard l'hostilité de l'enseignement anticatholique, n'est-elle pas prématurée, quand on ne peut encore en comprendre ni la force ni la faiblesse ? Créez des cours supérieurs de théologie pour les étudiants de l'Université, mais laissez-nous au collège nous contenter de catéchismes bien faits.

« Exiger que nous vous livrions dès seize ou dix-huit ans un chevalier armé de pied en cap pour la défense de l'Église ou un jouteur prêt à descendre dans l'arène pour toutes les luttes politiques ou sociales est une folie ridicule. Nous ne prétendons vous présenter qu'un enfant bien préparé par sa formation première à devenir un homme plus tard, le cœur plein de bons désirs et d'enthousiasme juvénile pour le bien, — la volonté déjà habituée à se débrouiller dans la vie et à agir par elle-même. A l'éducation supérieure des Universités de parfaire l'œuvre sans la détruire et de nous mener, si elle le peut, à de plus grandes initiatives et à des vertus plus achevées.»

QUALITÉS DU PROFESSEUR

Le professeur de religion doit se proposer pour but de faire atteindre l'idéal chrétien. Mais comment adapter cet idéal aux conditions relatives de la réalité ? Comment apprendre à des enfants, à des jeunes gens qui subissent à des degrés divers les influences du tempérament, de l'hérédité et du milieu, comment leur apprendre à devenir des hommes, dans le sens plein du mot, en les soumettant à l'influence régulatrice et motrice d'un même idéal de vie ?

Pour atteindre ce but le professeur doit avoir la *science théologique*, il doit connaître le milieu dans lequel ses élèves sont appelés à vivre et il doit avoir la *science pédagogique suffisante*.

1° Science théologique fondamentale, personnelle, acquise pour le propre compte du professeur. Pas de connaissances vagues, abstraites, décolorées. Ne pas confondre l'accessoire avec l'essentiel, ne pas donner aux élèves des idées fausses sur le dogme, la morale et le culte.

2° Le milieu social où nos élèves sont appelés à vivre offre bien des dangers contre lesquels il faut les prémunir par une solide instruction religieuse. Il y a d'abord les erreurs modernes du Transformisme, du Subjectivisme, du Rationalisme dogmatique, social, du Libéralisme, du Modernisme et du Socialisme (Cf. Concile Plénier, Titre II, nn. 71-90). Puis il y a nos plaies sociales : alcoolisme, mariages mixtes, sociétés secrètes, neutres, journaux libéralisants, relations avec les protestants (Cf. « Lettre des Pères du Concile Plénier »).

Le maître doit connaître la nature et la gravité de ces différentes plaies sociales pour prémunir les élèves contre leur funeste influence.

3° Une des premières règles pédagogiques que doit observer le prêtre éducateur, c'est qu'il ne faut pas traiter les enfants comme des adultes. Il doit posséder des notions précises sur la croissance physique, sur la conscience psychologique, sur l'attention, la perception, la mémoire, l'association des idées, l'imagination, le jugement, la conscience morale, la volonté et les inclinations du jeune homme ; il doit étudier son tempérament physique et par suite son tempérament moral d'après les données de l'expérience, du milieu où il est né et où il a grandi.

Le catéchiste doit éviter un double défaut qui consiste, d'une part, à enseigner aux jeunes gens comme à des hommes faits la doctrine religieuse, par des formules abstraites dont le sens leur

échappe et dont ils ne retiennent que des mots vides ; et, d'autre part, à ne pas exciter leur attention, à ne pas éduquer leur effort intellectuel, sous prétexte qu'ils ne sont pas des hommes, mais des jeunes gens.

Il doit donc enseigner les vérités essentielles de la religion, mais d'un point de vue pratique et affectif. Car ces vérités doivent atteindre leur cœur plus encore que leur esprit.

Il est à propos de rappeler ce que Bossuet recommandait aux curés de son diocèse dans son *Avertissement* mis en tête du Catéchisme qu'il avait composé.

« Peu importe, dit-il, qu'il se rencontre quelquefois des choses qui semblent surpasser la capacité des enfants. Vous ne devez pas pour cela vous lasser de les leur faire apprendre, parce que l'expérience fait voir que, pourvu que ces choses leur soient expliquées en termes courts et précis, quoique ces termes ne soient pas toujours entendus d'abord, peu à peu en les méditant on en acquiert l'intelligence.»

Puis il insiste sur la nécessité d'appuyer sur la création de l'homme, sur sa chute et sur les mauvaises dispositions où le péché nous a mis, comme aussi sur le mystère admirable de notre rédemption et sur les sacrements qui nous en appliquent la vertu ; afin que chacun connaisse plus distinctement les remèdes que Dieu a donnés pour ces maux et les dispositions avec lesquelles il faut les recevoir .

Quant à l'instruction sur les vices et les vertus, il faut la réserver pour l'âge plus avancé, où l'on fait des réflexions plus sérieuses sur les obligations générales de tous les chrétiens et sur les obligations particulières de son état.

Il faut revenir souvent sur les mystères de Jésus-Christ et la doctrine des sacrements, parce que ces choses, étant bien traitées, inspirent l'amour de Dieu et, avec l'amour de Dieu, toutes les vertus.

Enfin, ajoute le grand évêque et le catéchiste modèle, avant de faire réciter la leçon, il convient de la faire précéder d'un discours plein de piété et d'onction, qui leur donne (aux enfants) l'idée des vérités dont on doit leur demander compte : que ce discours soit familier et court, autant qu'affectueux et insinuant. Finir par quelque chose de touchant, et résumer en peu de paroles ce qui aura été dit. Fortifier le tout par des traits, des exemples, tirés des saintes Écritures et des vies des saints. « Le tout est de savoir rendre sensibles les choses que vous aurez à raconter. Étudiez-vous à prendre les sens, afin que, par les sens, vous vous saisissiez de l'esprit et du cœur.»

MÉTHODES

I — MÉTHODE INTUITIVE

Le culte catholique est un immense arsenal où l'éducateur peut aller puiser le langage, les sensations visuelles et auditives qui incarnent à ses yeux les idées et les sentiments chrétiens correspondants.

Le chapitre consacré au culte, dans ses relations avec la vérité et la vie chrétiennes, l'histoire sainte, surtout le nouveau Testament, et l'essentiel de l'ancien, l'histoire de Jésus, de l'Église, la vie des saints, les images, les allégories, les paraboles, les traits historiques : telles sont les ressources dont dispose l'éducateur pour l'illustration de la doctrine et l'excitation à la vie chrétienne.

La vraie méthode d'enseignement est la méthode d'autorité, et c'est cette méthode qui nous oblige à préférer, dans l'enseignement religieux, la méthode synthétique à la méthode analytique.

S'il y a en effet un enseignement où le maître doive parler *tanquam auctoritatem habens*, c'est l'enseignement religieux, puisque le maître y parle au nom de Dieu et expose une vérité révélée par Dieu, la Vérité même.

Or, la méthode de synthèse demande de la part de l'éducateur l'affirmation de vérités qui s'enchaînent les unes aux autres, allant de la cause aux effets, par exemple de l'idée de Dieu à tous les effets qui s'y rattachent. De l'affirmation de la présence de Dieu déduire, par exemple, à l'aide de symboles, d'images, de paraboles, de traits historiques, l'affirmation de la Trinité, de l'Incarnation, de la Chute, de la Rédemption, de l'Église, des Sacrements, des Saints.

C'est dire que l'éducateur religieux doit cultiver la volonté encore plus que l'intelligence. Il doit attacher moins d'importance à l'idée qu'à l'action. Or le principe général d'activité religieuse, dans l'éducation de la volonté, c'est surtout la charité.

C'est donc la Charité et, par elle, les autres vertus chrétiennes, qu'il faut s'attacher de bonne heure à développer chez l'enfant, chez le jeune homme, en lui faisant poser des actes vertueux conformes aux motifs et aux règles d'agir surnaturels. Mieux vaut développer en lui par l'action, par une expérience chrétienn graduelle et continue, des habitudes de vie chrétienne conformes aux exigences de l'idéal chrétien que des habitudes d'esprit. Le fait d'habituer les élèves de bonne heure à vouloir et à agir chrétiennement réagira, le moment venu, sur les idées chrétiennes qu'on leur enseigne, et celles-ci, en trouvant le terrain préparé par l'expérience

chrétienne, acquerront de ce chef d'autant plus de force d'attraction et d'impulsion. Bref, au caractère *intellectualiste* que revêt trop souvent l'éducation religieuse, substituer le caractère *moral*, non pas exclusivement, mais en lui donnant la préférence.

Le premier motif à entretenir dans l'âme des élèves, c'est donc l'amour de Dieu en leur parlant souvent de Dieu, père, maître de toutes choses, de sa bonté manifestée par les œuvres de la création, de l'incarnation, de la rédemption. et par la vie de Jésus.

A ce motif essentiel de l'amour de Dieu l'éducateur associera la crainte de Dieu, qui d'ailleurs, dans l'enfant, existe à l'état d'inclination surnaturelle, puisque c'est un don du Saint Esprit ; puis l'espérance de la grâce de Dieu en ce monde et de sa gloire dans l'autre, que l'enfant possède également sous forme de vertu ou d'inclination surnaturelle.

Au nom de tous ces motifs, représentés à l'élève d'une façon concrète, vivante et synthétique, l'éducateur l'obligera à conformer ses pensées, ses sentiments et ses actes, aux règles de la vie chrétienne.

II — MÉTHODE INDIRECTE

L'éducation religieuse doit être « répandue sur le tout », et l'action doit s'exercer bien plus par les « sentiments que par les pratiques extérieures et pénibles, qui ne produisent ordinairement d'autre effet, dans tous les enfants qui en sont accablés, que de leur donner, pour tout le reste de leur vie, de l'éloignement et quelquefois même de l'horreur pour la piété (*Fénélon et Bossuet*, par L. Crouslé, t. 1er, p. 212) ».

« Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur ; on peut insinuer une infinité d'instructions, plus utiles que les leçons mêmes, dans des conversations gaies (Fénelon : *Éducation des filles*, ch. V »). Nécessaire avec les jeunes enfants, cette méthode indirecte est très utile pour l'enseignement de la religion dans les collèges. Un moyen d'inspirer aux jeunes gens le goût des choses saintes, c'est d'agir sur les sens, les yeux en particulier, par des tableaux, des gravures, des cérémonies ; sur les oreilles par des cantiques et du chant bien exercé. Pas beaucoup d'images, mais de belles. Il convient aussi de développer chez les élèves le sens esthétique, de les mettre en contact avec ce qui est beau. « Ce n'est pas indifférent, dit l'abbé Guibert, de contempler un chef-d'œuvre ou des vulgarités. L'âme se met insensiblement à l'unisson de ce qui la frappe : la beauté l'élève et la rend meilleure; la vulgarité la laisse à son niveau commun... Recourez à tous les

moyens pour donner une grande idée de Dieu, pour faire aimer plus que tout le reste les choses saintes... (*L'Éducateur Apôtre*, p. 175 et suivantes) ».

C'est ainsi que Bossuet faisait lire les Évangiles au Dauphin, tête nue et debout. Il lui montrait « en Jésus-Christ, le vrai précepteur qu'il importe, avant tout, à un prince d'écouter » ; et il le lui proposait « pour la fin de ses études, pour la règle de ses actions (*Bossuet, Précepteur du Dauphin*, par A. Floquet, p. 50) ».

Il faut donc être chrétien en tout, ne pas distinguer une partie profane et une partie sacrée dans l'enseignement. Il faut projeter sur toutes les leçons la douce lumière qui émane du Soleil de vérité. C'est à cette lumière qu'il faut enseigner les sciences, la philosophie, l'histoire, la littérature.

La *science* doit être enseignée dans un *esprit religieux, chrétien*: religieux, car le sentiment religieux inspire seul le respect sans lequel la société périra ; chrétien, parce qu'une vague religiosité qui n'inspire aucun devoir ne suffit pas. Un Dieu lointain, abstrait, qui ne communique pas avec les hommes, qui n'entend pas leurs prières et ne compatit point à leurs peines, ne suffit point à leurs besoins. Puisqu'il s'est rapproché de nous, puisqu'il a vécu en homme parmi nous, puisqu'il réside près de nous jusqu'à la fin des temps, ne serait-ce pas un crime de méconnaître un Dieu vivant en Jésus-Christ ?

Pour imprégner à ce point le cœur des élèves, il est nécessaire que ce souffle divin passe à travers tout l'enseignement. Réserver la leçon religieuse pour des heures fixes et demeurer tout profane dans l'instruction, connaître Dieu dans le catéchisme et l'ignorer dans la science, n'est-ce pas retomber dans les inconvénients de l'école neutre ? La séparation du religieux et du profane est toujours préjudiciable à l'élève... Le bon éducateur a des moments déterminés pour la prière et l'enseignement religieux ; mais il compte beaucoup plus sur les réflexions orales qu'il sème dans ses leçons. C'est le ferment fécond dont il pétrit toute la pâte, c'est l'âme dont il vivifie toute matière (*Religion et Pédagogie*, par le P. Gillet O. P., passim).

Le maître de religion doit s'appliquer à faire voir les beautés de la Foi. A cette fin il peut s'inspirer de l'ouvrage du P. Ventura : *Les Beautés de la Foi*, et de combien d'autres ouvrages non moins remarquables !

« Profitons, en classe, de toutes les occasions pour essayer de rendre nos écoliers plus foncièrement religieux et plus fervents. Il faut que notre enseignement soit tout pétri de christianisme. Notre-

Seigneur Jésus-Christ, l'Église, la grâce, le salut n'y tiennent pas une place assez grande... (*A travers nos écoles chrétiennes*, par l'abbé Crosnier, p. 101).»

« Dans nos chaires de littérature, d'histoire, de grammaire, de sciences exactes, de philosophie, sans doute nous ne prêchons pas, dit l'abbé Planus ; nous sommes là des professeurs très occupés d'instruire, de beaucoup et de bien instruire ; mais il arrive aussi à chaque instant que notre foi, comme un feu caché dont on sent le voisinage, se trahit par une *remarque*, un *aperçu*, un *simple mot*, je ne sais quel rayonnement discret de lumière et de chaleur. Chaque objet d'enseignement nous suggère des inspirations, des vues, des idées de l'ordre éducatif, dont profitent nos élèves (Cité par Mgr Dadolle dans son Rapport sur l'éducation, œuvre d'autorité, au Congrès de 1899, tenu à Lyon).»

Il ne s'agit pas d'enseigner toujours la foi, mais toutes choses dans la foi ; et d'abord de faire de notre conduite journalière une apologétique vivante, qui touchera plus heureusement nos élèves que les plus beaux discours. « L'apôtre, dit le P. Lacordaire, n'est pas seulement un homme qui enseigne la religion au moyen de la parole : c'est un homme qui prêche l'Évangile par tout son être et dont la présence seule est déjà comme une bienfaisante apparition de Jésus-Christ (*A travers nos écoles chrétiennes*, Crosnier, p. 204).»

La philosophie, dans la partie métaphysique surtout, offre sans cesse l'occasion de défendre la foi contre les erreurs contemporaines : Kantisme, Positivisme, Scepticisme, Modernisme...

L'enseignement des sciences naturelles, de la géographie, de la géométrie, doit aussi être imprégné de l'esprit chrétien. Le prêtre éducateur a bien souvent l'occasion de le faire servir à la défense de la foi, à l'exaltation des perfections de Dieu.

Quant à l'histoire, on ne peut la faire sans Jésus-Christ qui l'éclaire et la féconde. Si Jésus-Christ est le ressort caché qui meut tous les peuples, peut-on faire l'histoire sans lui ? Peut-on, sans sa lumière, éclairer ce vaste champ et l'embrasser d'un regard d'ensemble ?

Comment s'y prendre ? Mettre ces deux idées en relief : la première est que Jésus seul fait l'unité dans l'histoire et en explique toutes les énigmes ; la seconde est que sous les chauds rayons de ce divin soleil a grandi une riche moisson que la foi recueille à travers les pages de l'histoire. Ainsi Jésus seul éclaire l'histoire, et lui seul a produit les richesses de vertu et de civilisation qu'elle nous présente (Crosnier).

Quoi de plus utile à cette fin que la lecture du Discours sur l'histoire universelle de Bossuet ? A recommander aussi l'ouvrage de G. Kurth : « L'Église aux Tournants de l'Histoire ».

Enfin la littérature n'offre pas moins de ressources. Si l'on considère que le christianisme a inspiré, dans une mesure variée, presque tous nos grands écrivains français, combien il est aisé, sans faire de digression apparente, de passer d'une tragédie de Corneille, d'une page de Pascal, d'un poème de Victor Hugo, à la morale et aux maximes de l'Évangile (Crosnier).

Pour enseigner de cette façon, il faut du zèle, de l'habileté, de la discrétion, du travail et une compétence incontestable.

II

APERÇU HISTORIQUE DES COLLÈGES CANADIENS FRANÇAIS AFFILIÉS A L'UNIVERSISÉ LAVAL [1]

SÉMINAIRE DE QUÉBEC

Le Séminaire de Québec a été fondé en 1663 par Mgr de Laval. Le Petit Séminaire fut ouvert le 9 octobre 1668.

Jusqu'en 1680, le Séminaire n'eut d'autres ressources que quelques faibles rentes, la pension très peu élevée (100 francs) que payaient les élèves et surtout la générosité du fondateur.

En 1680, Mgr de Laval, voulant assurer l'existence du Séminaire, lui donna ses biens particuliers lesquels consistaient principalement en terres qu'il avait achetées et payées de ses propres deniers.

Les débuts furent très modestes. De 1668 à 1677, les élèves furent parqués dans une petite maison que Mgr de Laval avait achetée en 1666 avec le terrain sur lequel elle était construite.

En raison de l'échange qu'il fit de l'île d'Orléans pour l'île Jésus, échange qui lui rapporta vingt-cinq mille francs, Mgr de Laval put faire construire une habitation plus spacieuse pour les enfants.

Cette construction avec les dépendances fut détruite par un incendie en 1701. A force d'économie et de privations, on finit par rebâtir. Ces travaux de reconstruction étaient à peine terminés lorsque, en octobre 1705, le séminaire fut de nouveau complètement rasé par l'incendie. Tout était à recommencer. Le

(1) Annexe à l'étude du R. Père Hébert (cf. pp. 138-154).

séminaire était déjà endetté ; il s'endetta encore. Pour reconstruire, on accumula dettes sur dettes dont on ne put se débarrasser qu'après de longues années.

Les campagnes de la guerre de sept ans et en particulier celle de 1759-60 lui causèrent un tort considérable. Grâce à la générosité de Mgr Briand et à ses encouragements, grâce aussi aux privations et au travail presque surhumain de ses quelques prêtres, il reprit peu à peu le dessus. Les nouvelles obligations dont le Séminaire s'est chargé dans la suite, notamment en 1852 lors de la fondation de l'Université, ont fait et font encore que son désir de faire plus et mieux est souvent entravé par le manque de ressources.

PETIT SÉMINAIRE DE MONTRÉAL

Le collège ou Petit Séminaire de Montréal s'ouvrit en 1767, aux jours les plus difficiles de la colonie. Il eut pour fondateur M. J.-B. Curatteau, prêtre de Saint-Sulpice, curé de la Longue-Pointe, homme d'un profond savoir et de vertus éminentes. Transféré au Château de Vaudreuil en 1773, puis à la rue du Collège en 1806, il fut fixé en 1862 au pied du Mont-Royal ; à 1870 seulement remonte l'établissement définitif tel qu'on le voit aujourd'hui.

La situation de ce collège est un peu différente de celle des autres. Les débuts n'ont pas été très pénibles, au moins du côté des ressources, grâce aux revenus de la seigneurie de l'île de Montréal qui a toujours appartenu aux Messieurs de Saint-Sulpice. Les principales difficultés se trouvaient dans l'absence de manuels. Le gouvernement anglais n'admettait pas facilement les livres venant de France. Les professeurs d'alors ont composé eux-mêmes la plupart des manuels d'autrefois dont un seul est encore en usage : la grammaire latine.

Cette institution, dirigée par les prêtres de Saint-Sulpice, a pour but principal de préparer les jeunes gens à l'état ecclésiastique. Le cours est exclusivement classique et dure six années. Le Séminaire de Philosophie reçoit les élèves au sortir de la rhétorique pour qu'ils y suivent pendant deux ans, les cours de philosophie et de sciences.

SÉMINAIRE DE NICOLET

Le Séminaire de Nicolet doit son origine à une école paroissiale gratuite, fondée en 1801 par le testament de M. Brassard, curé de Nicolet. Mgr Denaut, sur les instances de son coadjuteur, y joignit des classes latines en 1803. Mais son véritable fondateur et

organisateur fut Mgr J.-O. Plessis qui, en 1806, de coadjuteur devint évêque de Québec et s'empressa de racheter de ses deniers ce collège naissant, qu'un coup imprévu avait fait passer en des mains étrangères. Il a été considérablement agrandi en 1807 et 1813 par cet illustre prélat, dont la générosité fut sans bornes pour cette nouvelle maison. Il sollicita à Londres des lettres patentes pour cette institution, et il les obtint le 10 décembre 1821. Par ces lettres patentes royales l'administration du Séminaire de Nicolet est confiée à une corporation de prêtres séculiers sous la présidence de l'évêque diocésain. En 1827, les édifices actuels du Séminaire furent commencés sous les auspices et aux frais, au moins pour une grande partie, des évêques Panet et Signay, successeurs de Mgr Plessis. Le nouveau séminaire, ouvert en 1831, est situé sur les bords de la rivière Nicolet, comme l'ancien, à deux milles des rives du lac Saint-Pierre ; il est environné de jardins et de bocages qui en font un lieu agréable et salubre. Un nouvel édifice, contenant une grande salle et une chapelle, a été élevé, au milieu du corps principal, comme souvenir du centenaire de l'institution, célébré le 10 juin 1903.

Le Séminaire de Nicolet est affilié à l'Université Laval depuis 1863. Le 22 février 1908, un Grand Séminaire y fut établi canoniquement.

SÉMINAIRE DE SAINT-HYACINTHE

Le Séminaire de Saint-Hyacinthe fut fondé, en 1811, par Messire Antoine Girouard, archiprêtre, curé de la paroisse de Saint-Hyacinthe. Sa charte civile date de 1835.

L'édifice actuel, bâti en 1853, forme, par ses lignes principales, un carré de 200 pieds de côté, avec cour intérieure.

En 1910, on a construit, en matériaux incombustibles, une annexe de 172 pieds par 60 pieds, à quatre étages, destinée aux dortoirs, aux laboratoires, aux classes, à la salle académique, etc.

Le Séminaire de Saint-Hyacinthe est dirigé par une communauté de prêtres séculiers. Le programme des classes est celui de l'Université Laval à laquelle le Séminaire est affilié depuis l'année 1880.

SÉMINAIRE DE SAINTE-THÉRÈSE

Les premiers commencements de l'institution remontent à 1825. En cette année, M. C.-J. Ducharme, curé de Sainte-Thérèse, choisit cinq ou six jeunes gens de sa paroisse qui manifestaient d'heureuses

dispositions pour l'étude et commença à leur donner les premières leçons de latin, dans les soirées où les occupations de son ministère lui laissaient quelques moments de loisir. Plus tard, en 1840, Mgr Ignace Bourget érigea l'établissement en petit séminaire selon toutes les règles du Concile de Trente.

En 1845, le Petit Séminaire fut reconnu civilement par un acte de la Législature canadienne et, en 1863, affilié à l'Université Laval. (Le premier concours universitaire n'eut lieu qu'en 1867). Réduite en cendres, le 5 octobre 1881, l'institution ne tarda pas à se relever de ses ruines grâce au généreux secours de ses amis, des anciens élèves et du gouvernement provincial.

La nouvelle maison fut inaugurée solennellement le 26 juin 1883. Dès lors, l'institution reprit le cours régulier de son existence et de ses développements. Dernièrement encore, elle s'est agrandie par une construction de 60 pieds par 100.

Le cours d'études classiques est de huit années. Un cours spécial de quatre années ou plus est ouvert aux élèves que leurs parents veulent appliquer exclusivement à l'étude du français, de l'anglais, de la comptabilité, etc.

COLLÈGE DE SAINTE-ANNE DE LA POCATIÈRE

Le collège de Sainte-Anne de la Pocatière a été fondé en 1827 par l'abbé Charles-François Painchaud, curé de la dite paroisse. Quels étaient les moyens du fondateur ? Les revenus de sa cure, la coopération de ses paroissiens et de quelques citoyens des paroisses voisines, les souscriptions de ses amis. Les classes furent ouvertes le 1er octobre 1829. Le besoin d'agrandissements successifs se fit sentir en 1841, 1855, 1900 et 1913 ; la dernière entreprise est en cours d'exécution. C'est donc pièce par pièce, à cinq différentes reprises, et non pas d'un seul jet, que s'est développée matériellement l'institution assise par le curé Painchaud sur les limites des anciens comtés de Devon et de Cornwallis. Elle a reçu son existence civile en 1834 d'un acte de la Législature du Bas-Canada, amendé en 1862, 4 Guill. IV, C. 35 ; 25 Vict., C. 78.

En 1842, les études ont été partagées en deux cours entièrement distincts, le cours classique proprement dit et le cours commercial français-anglais. Le plan de ce dernier a été conçu par l'abbé Ths-Benjamin Pelletier, d'après le système suivi au collège des Jésuites de Georgetown. Le 12 mai 1863, le collège de Sainte-Anne a été affilié à l'Université Laval.

En une circonstance difficile, le collège trouva une visible Providence dans l'archevêque de Québec, Mgr Taschereau : une souscription, dont Sa Grandeur fut le zélé et généreux promoteur auprès de tous les membres de son clergé, dissipa les nuages. Deux institutions d'enseignement sont alors à signaler dans la liste des bienfaiteurs : le Séminaire et les Dames Ursulines de Québec.

L'administration du collège a fondé en 1859 une École d'Agriculture, dont le premier berceau a été remplacé en 1911, avec le concours du gouvernement provincial, par un édifice spacieux et approprié. Pourtant il faut déjà pourvoir à un agrandissement, à cause du nombre croissant des élèves qui demandent à fréquenter l'école, affiliée, elle aussi, à l'Université Laval.

COLLÈGE DE L'ASSOMPTION

Le collège de l'Assomption a été fondé en 1832 par le Révérend Monsieur François Labelle, alors curé de l'Assomption, et les docteurs J.-B. Meilleur et L.-J. Cazeneuve, au milieu de mille difficultés et d'oppositions de toutes sortes, avec des ressources extrêmement restreintes, quelques centaines de piastres de la paroisse et du gouvernement. Ce n'est que par la constance du docteur Meilleur et le dévouement de Monsieur François Labelle que l'œuvre a pu réussir.

Les débuts furent bien modestes, une bâtisse de 80 pieds par 40, 16 élèves, un seul professeur ; l'œuvre a prospéré peu à peu jusqu'aujourd'hui. Actuellement la maison comprend trois grands corps de bâtisse, et renferme un personnel de 32 professeurs et 390 élèves.

SÉMINAIRE DE JOLIETTE

Le Séminaire de Joliette fut fondé en 1846 par l'honorable Barthélémy Joliette, avec l'approbation de Monseigneur Bourget, puis confié en 1847 aux Clercs de Saint-Viateur, qui en ont gardé depuis la direction. Le P. Champagneur, appelé de France, en fut le premier Supérieur, mais celui qu'on peut appeler son deuxième fondateur fut le P. Beaudry qui fit plus que tout autre pour assurer son plein épanouissement. Dès l'origine cette maison donna un cours commercial et classique à la fois. Le collège fut affilié à l'Université Laval en l'année 1880. La bâtisse primitive s'est développée par des additions successives qui s'étendent dans leur ensemble sur plus de 500 pieds et qui lui permettent de recevoir 400 élèves.

En outre, pour le service de l'administration et le logement du personnel, est venue s'adjoindre une construction de 210 pieds par 60 dont l'aménagement comporte toutes les améliorations modernes. La chapelle, dédiée au Sacré-Cœur, est une des plus belles qui soient au Canada.

Dès que Joliette fut érigé en évêché, le collège est devenu le séminaire diocésain.

COLLÈGE DE SAINT-LAURENT

Ce collège fut fondé en 1847 par les Religieux de Sainte-Croix que Mgr Bourget fit venir de France à la demande de M. l'abbé St-Germain, curé de Saint-Laurent. Celui-ci se chargea d'une partie des dépenses de voyage et des frais d'installation ; un peu plus tard il donna à la communauté naissante le terrain sur lequel est construit le collège actuel. De plus il se chargea d'obtenir du Gouvernement une charte civile qui lui fut octroyée le 30 mai 1849 sous le nom d'Académie industrielle et y autorisait l'instruction primaire, agricole et industrielle.

La première classe régulière de latin fut organisée en 1860-1861 sous la direction du R. P. J. Gastineau, C. S. C. Plusieurs années auparavant cependant on avait commencé, par les soins du R. P. J. Rézé, C. S. C., à y enseigner le latin privément.

Le 9 juin 1862 la charte de 1849 était modifiée et permettait l'enseignement classique ; la nouvelle charte changeait le nom d'Académie industrielle en celui de « Collège de Saint-Laurent. »

En 1869 l'institution comprenait environ 280 élèves dont une vingtaine suivaient le cours latin.

Vers 1871 un cours classique anglais, complètement distinct du cours français, fut ajouté au programme des études d'alors. C'est aussi vers cette époque que les cours commerciaux, français et anglais, furent définitivement organisés et que le programme des études fut complètement élaboré.

Depuis lors les cours classique et commercial sont enseignés en français et en anglais, ce qui forme quatre cours distincts et indépendants.

Le collège était affilié à l'Université Laval, le 22 mars 1880. En 1852, 1864, 1882 et 1896 furent successivement construits les différents corps de logis qui forment l'édifice actuel, occupant une longueur de 360 pieds et se prolongeant en arrière par trois ailes d'une moyenne de 140 pieds.

COLLÈGE BOURGET (RIGAUD)

En 1850, le R. P. Champagneur sur la demande de M. l'abbé Desautels envoie ses religieux prendre la direction de l'école de Rigaud, école à la fois paroissiale, commerciale et secondaire. Les cours commercial et classique se superposent, avec cette particularité toutefois que l'étude des langues mortes est renvoyée à la fin du cours, immédiatement avant l'étude de la philosophie. Ce système est modifié après une dizaine d'années, dans le sens d'aujourd'hui ; le cours classique est de 6 ans seulement jusqu'à l'année 1904, où il devient de 7 ans, cours de philosophie y compris.

Faut-il parler de l'état financier d'alors ? Les religieux ne reçoivent que le traitement donné par la Commission scolaire : quelques cents piastres, et la faible rétribution du petit pensionnat.

La maison emprunte en 1857, pour se construire un premier corps de logis, et une seconde fois, en 1874, pour l'exhausser de deux étages et y faire une addition quelques années plus tard. Les intérêts s'accumulent jusqu'au jour où la Direction provinciale eut libéré le Collège de sa dette.

Le site du Collège explique son développement assez lent.

Il n'y a pas de chemin de fer. Les comtés de Vaudreuil et de Soulanges sont peu populeux, Argenteuil est protestant, Prescott n'est guère colonisé, le fleuve le sépare du sud, l'ouest est occupé par l'élément anglais et protestant, et Montréal est richement doté de Collèges.

Mgr Bourget persiste à le vouloir là, quand même, sur les frontières de l'Ontario et de Québec. A-t-il prévu le travail qu'il devait faire, sous le double rapport de la langue et de la religion, auprès de nos compatriotes pauvres envahissant peu à peu Argenteuil, Prescott et Russell, comme aussi le Nouvel Ontario qui lui a envoyé jusqu'à présent un bon contingent d'élèves ? Glengary et Stormont qui touchent à Soulanges et que les Canadiens pénètrent ne viendront-ils pas aussi demander à Bourget son action et son influence ? Voilà quelques prévisions que l'on peut faire remonter au grand évêque dont il porte le nom.

SÉMINAIRE SAINT-JOSEPH AUX TROIS-RIVIÈRES

Le Séminaire des Trois-Rivières fut fondé en 1860 par S. G. Mgr Thomas Cooke et l'Hon. J.-E. Turcotte. Il fut autorisé par un acte de la législature sanctionné le 19 mai 1860, et sa charte civile fut amendée le 28 janvier 1873. Le 19 mars de la même année, S. G. Mgr Laflèche érigeait canoniquement le Séminaire

des Trois-Rivières en Séminaire diocésain. Le petit Séminaire est affilié à l'Université Laval depuis 1863, le grand Séminaire depuis 1909. Saint-Joseph est le patron de l'institution.

Située à une petite distance du Saint-Laurent et du Saint-Maurice sur un vaste terrain élevé et salubre, entourée de jardins et d'une cour de récréation avec gymnase et jeu de paume, la maison offre aux élèves un séjour des plus agréables.

Le Séminaire est aussi devenu propriétaire de ce terrain si magnifiquement ombragé, communément appelé « Les Pins ». — C'est un bocage naturel qui, amélioré et cultivé avec soin, fait maintenant les délices des élèves pendant la belle saison.

Le cours d'études se divise en deux sections : le cours classique et le cours commercial. Dans les deux cours la religion est la base de l'enseignement.

SÉMINAIRE DE CHICOUTIMI

Le Séminaire de Chicoutimi a été fondé en 1873 par Mgr Dominique Racine, alors vicaire général du diocèse de Québec et curé de Chicoutimi. Le 15 août de la même année, Mgr l'Archevêque de Québec, devenu, en 1886, Son Éminence le Cardinal Taschereau, érigea canoniquement la nouvelle institution et la plaça sous la protection de la Sainte Famille.

En 1879, elle fut érigée civilement, par acte du Parlement provincial de Québec.

Dès 1877, le Petit Séminaire fut affilié à l'Université Laval, et le programme des études y a toujours été conforme aux règlements de cette institution.

L'affiliation du Grand Séminaire à la même Université date de 1890.

L'éducation que l'on donne dans cette maison est, d'abord et sous toutes ses formes, essentiellement religieuse.

L'enseignement du Grand Séminaire, dont la durée est de quatre années, comprend la Théologie dogmatique, la Théologie morale, l'Écriture Sainte, le Droit canonique et les autres sciences ecclésiastiques. Le cours d'études est de dix ou onze années, et se divise en deux parties : le Cours commercial, qui comprend cinq classes ; et le Cours Classique, composé de six classes, incluant les deux années de philosophie et de sciences.

Une école d'application (*business class*) termine et complète le Cours commercial. L'anglais y est la langue dominante. Toutes les matières commerciales y sont enseignées avec soin, du point de

vue pratique, de manière à mettre les élèves qui auront suivi cette école en état d'occuper avantageusement tous les postes qu'on pourra leur confier, dans les banques, les bureaux d'affaires, etc.

SÉMINAIRE DE RIMOUSKI

La question des origines du Séminaire de Rimouski n'est pas encore résolue définitivement ; les uns font remonter la fondation à 1855, les autres à 1862. Les sympathies se partagent entre le Rév. M. Cyprien Tanguay, curé de Rimouski, et le Rév. M. Georges Potvin, vicaire de la même paroisse. Ce dernier, selon le sentiment du Dr Meilleur, Surintendant de l'Instruction publique, « sut faire cette institution ce qu'elle est aujourd'hui. » (Mémorial de l'Éducation, 2e édition, p. 265).

1863-64. Ouverture du pensionnat et commencement du Cours Classique.

En 1868, Mgr Jean Langevin, premier évêque de Saint-Germain de Rimouski, établit dans le diocèse l'Œuvre des Quinze Sous pour aider à la construction d'un nouveau séminaire. Inaugurée en 1878, cette maison a été incendiée en 1881. Depuis, le Séminaire occupe le couvent bâti par les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame. Cette maison a été agrandie en 1905.

En 1870 Mgr Langevin érige canoniquement le Collège de Rimouski en petit Séminaire diocésain.

Le nombre des élèves a doublé depuis les premières années de la fondation : de 140 il s'est élevé à 300. Un nouvel agrandissement s'impose. Faute de ressources, M. Tanguay n'a pas pu organiser et établir le Collège Industriel, Agricole et Commercial, qu'il avait projeté. Malgré la misère noire des débuts, le Collège classique a vécu et s'est développé lentement mais sûrement, avec la protection généreuse du clergé et de plusieurs bienfaiteurs laïques. S. G. Mgr Blais a donné au Séminaire $10,000 provenant des Biens des Jésuites, et il a prélevé sur les revenus des Fabriques un fonds d'environ vingt-cinq mille piastres qui rapporte près de mille piastres d'intérêts par année au Séminaire, pour aider les élèves pauvres et pour payer les honoraires des professeurs.

SÉMINAIRE SAINT-CHARLES-BORROMÉE (SHERBROOKE)

Le Séminaire Saint-Charles-Borromée fut fondé en 1875 par Mgr Antoine Racine, premier évêque de Sherbrooke. Le vénéré fondateur décréta que le programme d'études comporterait un cours

classique et un cours commercial et que l'on y enseignerait également le français et l'anglais.

De 1878 à 1912 sont sortis, munis d'un diplôme du cours commercial, 303 jeunes gens dont un bon nombre ont ensuite terminé le cours classique.

Le 30 décembre 1897, un incendie détruisit une partie du Séminaire. Mgr LaRocque fit construire à l'abri du feu le nouvel établissement, superbe édifice à 5 étages, de 200 pieds de longueur et d'une largeur moyenne de 55 pieds. Après 11 ans, l'affluence des élèves rend nécessaire un nouvel agrandissement et l'administration du séminaire fait construire une annexe de 120 pieds par 52, à cinq étages, le tout également à l'abri du feu.

En 1903 fut fondé le cours industriel dont l'objet est de préparer les élèves à l'examen d'admission à l'École Polytechnique de Montréal et à l'École d'Arpentage de Québec. Malheureusement les ressources trop limitées du Séminaire n'ont pas encore permis de donner à ce cours le développement qu'il devrait avoir, eu égard aux perspectives des Cantons de l'Est.

COLLÈGE DE LÉVIS

Le collège de Lévis fut fondé en 1853, par Mgr Déziel, curé de Notre-Dame de Lévis. Il n'eut d'abord qu'un cours commercial sous la direction des Frères de la Doctrine chrétienne. En 1856, Mgr Déziel pressa les Frères d'introduire dans leur programme d'études les rudiments du latin. Mais un enseignement de ce genre n'entrait pas dans les vues de cette communauté, et le Séminaire de Québec prit le collège sous son égide. MM. Gauthier, Roussel et Langis en devinrent successivement directeurs, et les élèves qui manifestaient de la vocation religieuse furent dirigés vers le Séminaire de Québec pour y terminer leurs études. En 1872, une école d'application (*business class*), ajoutée au cours commercial déjà existant, donnait au collège une place importante parmi celles qui forment des sujets pour le grand commerce. En 1874, le Séminaire de Québec abandonna la direction du collège qui ne doit plus relever que de lui-même. En 1875, le Lieutenant Gouverneur sanctionne la reconnaissance civile du collège. En 1876, le cours classique est définitivement établi, puis complété en 1880, avec le concours du R. M. G. Sauvageau, 2ème supérieur, assisté principalement de MM. Lionel Lindsay et C.-E. Carrier, et cette même année il est affilié à l'Université Laval.

COLLÈGE DE VALLEYFIELD

Le Collège de Valleyfield a été fondé en 1898 par Mgr J.-M. Émard, premier évêque du diocèse de Valleyfield.

La direction en est confiée à une corporation de prêtres séculiers sous la surveillance immédiate de l'évêque diocésain.

Il comprend deux sections tout à fait distinctes. Le cours commercial comporte toutes les matières propres à donner une instruction commerciale complète ; il dure six années. Le cours classique constitue le Séminaire, et est organisé conformément aux programmes universitaires. Il est donné en huit années.

Le Collège de Valleyfield est affilié à l'Université Laval depuis 1898. Le premier concours universitaire a eu lieu en 1900.

Au collège est attaché un grand séminaire diocésain où les séminaristes font leurs études de théologie. Ce grand séminaire est aussi affilié à l'Université Laval depuis 1907.

COLLÈGE DE SAINT-JEAN

Le collège de Saint-Jean a été fondé en 1911 par Mgr Paul Bruchési, Archevêque de Montréal, et placé sous la direction de prêtres du clergé séculier.

Le premier édifice, d'une longueur de 155 pieds et d'une largeur de 40 pieds, à quatre étages, est devenu insuffisant et une annexe de 100 pieds de longueur par 47 de largeur, à quatre étages également, est déjà en voie de construction.

L'acte d'autorisation a été sanctionné le 14 mars 1912.

L'enseignement donné comprend un cours commercial d'une durée de cinq années et un cours classique d'une durée de six années.

COLLÈGE DE NOMININGUE

Dès 1879 la Société de colonisation avait résolu la fondation d'un collège qui assurerait l'éducation des enfants des cantons du Nord. Pour accélérer l'œuvre colonisatrice, un millier d'acres de terre fut octroyé aux RR. PP. Jésuites qui vinrent en 1883 se fixer à Nominingue, y attendant le jour où une institution florissante, véritable foyer de science et de patriotisme, resplendirait aux yeux des jeunes et fortes populations du Nord ; ce collège fut même dès lors reconnu civilement.

En 1891 les Jésuites furent remplacés par les Chanoines Réguliers de l'Immaculée Conception qui voulaient bien continuer la belle œuvre du Nominingue. Cette œuvre vitale dont Mgr Labelle avait eu l'intuition, bien qu'elle soit encore à ses débuts, est néanmoins un fait accompli.

Cette maison d'éducation a divisé son programme en cours préparatoire, cours commercial de 3 ans et cours classique de 5 ans. Elle s'est affiliée à l'Université Laval, et a maintenant pris sa place régulière à côté de ses ainées.

Père Elphège Hébert, C. S. C.
Collège de Saint-Laurent.

III

VŒUX SOUMIS A MM. LES SUPÉRIEURS PAR LE COMITÉ PERMANENT

RÉPONSES DE MM. LES SUPÉRIEURS

---

a) QUESTIONS DU BACCALAURÉAT

L'on se plaint chaque année de ce que les questions posées aux concurrents sont ou trop faciles ou trop difficiles. Le nom du séminaire d'où elles proviennent est inscrit au bas de chaque feuillet ; il s'ensuit parfois des observations malignes à l'adresse du collège intéressé.

Pour obvier à ce double inconvénient, le *Comité* recommande deux mesures.

D'abord, il voudrait qu'on abolisse en partie, dans le programme, l'article 5 du chapitre *Epreuves universitaires.* Monseigneur le Recteur, au lieu de tirer les questions au sort, choisirait, en vertu du droit que lui confère sa fonction même, celles qui lui semblent convenir davantage à la force moyenne des élèves.

Le *Comité* demande ensuite que l'on supprime, au bas de chaque feuillet d'examen, la mention du collège qui a posé la question. A cette indication l'on n'a rien à gagner ; parfois, l'on a

beaucoup à y perdre. En la faisant disparaître, on rend Monseigneur le Recteur plus libre d'exercer le droit d'exclusion dont on le prie plus haut de faire usage.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs sont d'avis que l'on doit maintenir le tirage au sort des questions ; mais ils prient Mgr le Recteur d'user plus librement de son droit d'éliminer les sujets qui ne semblent pas convenir à la force moyenne des élèves.

C'est aussi le désir de MM. les Supérieurs que l'on continue d'inscrire, au bas de chaque feuillet, le nom du collège qui a posé la question.

b) EXAMEN COLLÉGIAL ET EXAMEN UNIVERSITAIRE

On demande si une réorganisation des deux examens, le collégial et l'universitaire, ne favoriserait pas davantage le succès des études classiques.

Le *Comité*, après avoir étudié le problème, croit la modification opportune et propose en conséquence

a) que les deux examens, le collégial et l'universitaire, soient complètement distincts. — Le résultat de l'examen universitaire seul donnera droit au diplôme ; celui de l'examen collégial sera une simple condition d'admission à l'examen universitaire ;

b) que, le principe de ce nouveau système d'examen étant admis, on remette au prochain congrès le soin de fixer certains détails, comme, par exemple, celui de reviser la liste des matières universitaires, s'il y a lieu de le faire, et de fixer le chiffre des *minima* à exiger pour les matières, soit universitaires soit collégiales.

Le *Comité* suggère volontiers que chaque collège garde sa pleine autonomie dans l'élaboration de son programme d'études collégiales, mais que, pour exciter les élèves à s'assimiler vraiment les matières collégiales, on exige de chacun d'eux, au terme de chaque année, un *minimum* de la moitié des points sur le total des matières de chaque classe, *minimum* sans lequel l'examen universitaire devra leur être interdit.

Le projet comporte donc deux caractères fondamentaux. Il sauvegarde l'autonomie de nos collèges. Il stimule chez les élèves l'esprit de travail désintéressé, puisqu'il fait des matières de l'examen collégial un simple moyen de culture générale, une préparation lointaine à l'examen universitaire.

De plus, en vertu du mode d'examen annuel suggéré, le diplôme ne serait plus accordé pour un succès ou refusé pour un échec lesquels ne sont tous deux, bien souvent, que l'effet du hasard ou de dispositions éventuelles ; le parchemin sanctionnerait la valeur du cours d'études tout entier. D'autre part, en raison de la clause première, cette sanction serait vraiment officielle, vraiment universitaire.

Enfin, comme toutes les matières du cours figureraient dans le total de l'examen collégial devenu examen d'admission, elles prendraient toutes aux yeux des élèves une importance égale. Le nombre diminuerait de ceux qui négligent les unes ou les autres sous prétexte qu'elles ne comptent pas à l'examen, de ceux qui n'assignent d'importance qu'aux matières inscrites dans les programmes et dans la mesure où elles y sont détaillées par questions.

Pour tous ces motifs, le *Comité* croit que le projet soumis relèverait considérablement le niveau des études classiques. Il le recommande à la particulière attention de Messieurs les Supérieurs.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs admettent le principe du nouveau système d'examens proposé. Ils remettent seulement au prochain congrès de fixer les détails de l'un et de l'autre examen. Dans l'intervalle, le *Comité* soumettra à MM. les Supérieurs un projet sur lequel il les priera d'exposer leurs vues.

c) TEXTE BILINGUE POUR LE THÈME LATIN

Certains collèges. ceux surtout où fonctionne un double cours, demandent que l'on fournisse à leurs élèves de rhétorique anglaise un texte anglais pour le thème latin, lors de l'examen universitaire.

Le *Comité* le reconnaît : la différence de langue expose les candidats anglais à des contresens dans la rédaction du thème latin, surtout quand le texte s'exprime en une langue archaïque ou technique. De plus, les deux langues étant officielles dans le Québec comme ailleurs, ce serait faire preuve de largeur d'esprit que de condescendre sur ce point aux désirs des candidats anglophones. D'ailleurs, la complication n'est guère plus considérable à offrir un double texte qu'un seul.

D'autre part, nos collèges sont avant tout des institutions classiques de caractère français. Les Anglais qui les fréquentent tiennent à apprendre la langue de France. En leur concédant ce

détail, ne les prive-t-on pas de l'avantage qu'ils auraient à acquérir un peu plus de connaissance de notre langue, contraints qu'ils y sont par l'obligation de saisir d'abord parfaitement le texte à traduire ? Puis, si on le leur concède, n'en demanderont-ils pas davantage ? Ne faudra-t-il pas en venir à constituer pour eux un questionnaire spécial, un jury particulier ? Enfin, consentirait-on, dans les collèges anglais, à supprimer la même difficulté à laquelle se heurteraient les candidats français ?

Tout pesé, le *Comité* déclare qu'il y a là une question de délicatesse sur laquelle il n'ose se prononcer.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs reconnaissent la légitimité de cette demande. Toutefois, c'est chose bien entendue, l'on ne fournira ce texte anglais qu'aux collèges où fonctionne un double cours et seuls y auront droit les élèves qui auront suivi le cours anglais.

De plus, il ne sera pas la traduction du texte français, mais un extrait d'un auteur anglais.

d) COMPOSITION FRANÇAISE

L'on demande que les rédacteurs des sujets de composition française destinés au baccalauréat ne s'en tiennent pas à la forme du discours. On les prie d'adopter le genre tantôt de la dissertation et de la lettre, tantôt de l'analyse, de la critique et de l'explication littéraires, tantôt de la description et de la narration.

Le *Comité* verrait d'un bon œil cette modification que justifient les motifs suivants :

a) L'on emprunte généralement les sujets à l'histoire du Canada. Or, l'expérience l'atteste : ce sont toujours les mêmes qui reviennent, habillés différemment. Il semble à propos de rechercher davantage la variété ;

b) Même si l'on recourt à l'histoire universelle, c'est encore, et nécessairement, un exercice d'éloquence rétrospective qu'on impose aux élèves. On les expose à des anachronismes dans les faits, à des défauts de couleur locale dans les situations, à des erreurs d'appréciation sur le caractère des personnages qu'ils ont à faire parler. Tous ces défauts, leur connaissance restreinte de l'histoire ne leur permet pas toujours de les éviter. Surtout on ne les habitue qu'à ce style parlé qui diffère tant du style écrit ; ils se croient ensuite obligés de monter sur les tréteaux, plus tard, même quand ils ont à rédiger des documents destinés à la seule lecture.

c) Enfin, ne s'exerçant qu'au discours, nos élèves négligent les autres formes de composition littéraire. Ils ne s'appliquent guère au développement des idées, tout occupés qu'ils sont de prendre le ton oratoire, de s'exprimer avec passion plutôt qu'avec conviction, logique et sincérité.

Quand ils exprimeront des pensées et des sentiments personnels, ils y mettront sinon moins d'emphase, du moins plus de spontanéité. Le danger de l'anachronisme, comme le défaut de couleur locale, se trouve à peu près supprimé.

Plusieurs de nos anciens élèves ont soumis ce *desideratum* (v. g., L. Durand : Enquête sur la jeunesse, dans *L'Etudiant*, IIIe année, N° 20, 2 avril 1914, p. 4). Le *Comité* le considère fondé sur de bonnes raisons.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs acceptent à l'unanimité le principe de cette modification, reconnaissant qu'il faut davantage rechercher la variété en cette matière.

Seulement, pour ce qui est de l'analyse littéraire, on en devra tirer les textes des auteurs qui auront été mis au programme des classes de rhétorique et de belles-lettres.

e) JURYS PERMANENTS POUR LES CORRECTIONS

Le *Comité* suggère que l'on constitue, à l'occasion de chaque congrès triennal, des bureaux de correction composés chacun de deux membres. Ceux-ci demeureraient en fonction durant tout le triennat. On pourrait même les y maintenir jusqu'à renonciation volontaire de leur part.

Ces bureaux devraient ne comprendre que des professeurs spécialisés dans la matière dont on leur confierait la correction. MM. les Supérieurs se chargeraient d'en désigner les membres ou s'en rapporteraient, pour cette tâche, au *Comité*.

Cette modification assurerait une correction plus équitable, vu que des *compétences* seules seraient convoquées. La correction comporterait aussi plus d'uniformité d'une année à l'autre ; et cette uniformité persisterait au moins pendant trois ans, si on ne veut pas la faire durer davantage en prolongeant indéfiniment les pouvoirs des bureaux. Enfin, la tâche serait plus vite expédiée, un troisième membre retardant assez souvent l'activité des deux autres.

Le seul inconvénient du système, c'est qu'il supprime la réunion annuelle à Québec d'un groupe, aujourd'hui assez nombreux, de professeurs qui y trouvent l'occasion de se connaître, de se renseigner mutuellement. Mais, outre que ces correcteurs, pour être pendant trop longtemps les mêmes, finissent par tirer de leur rencontre moins de profit ; outre qu'ils sont trop harassés pour jouir vraiment de ce contact, les congrès triennaux de pédagogie, remplaçant les congrès quinquennaux, corrigeront assez cette lacune.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs n'admettent aucun changement soit dans le mode des corrections soit dans le nombre des correcteurs. Mgr le Recteur prie encore une fois les autorités des collèges de l'avertir à temps lorsqu'elles ne peuvent fournir un correcteur pour la matière indiquée.

f) NATURE ET FRÉQUENCE DES CONGRÈS

1° Les congrès jusqu'à l'heure n'ont porté, ou à peu près, que sur les modifications des programmes.

Les discussions y furent trop souvent infructueuses. Ces questions de détail peuvent d'ailleurs être examinées beaucoup plus simplement par un comité de quelques experts.

Pour ces raisons, le *Comité* suggère que l'on abroge les congrès dits *du programme*, dont la tenue avait été, en 1911, fixée à tous les cinq ans.

2° De plus, il propose que l'on tienne, tous les trois ans, un congrès de *pédagogie* analogue à celui de cette année, d'après un programme préparé d'avance et ne comportant que des questions de formation religieuse, morale ou intellectuelle.

Un intervalle de trois années entre chaque congrès ne semble ni trop long ni trop court. La fatigue produite chez les assistants par la trop grande fréquence de ces réunions disparaît presque totalement. Les rédacteurs des exposés ou des rapports auront moins à se plaindre du surcroît de travail qu'apportent avec elles des assemblées trop rapprochées. Peu de méthodes nouvelles, si elles sont suggérées, ont le temps de s'imposer dans cette limite. Le *Comité* aura enfin tout le loisir d'élaborer un programme qui tienne compte des données récentes, sans s'exposer à des innovations trop hâtives.

3° Le lendemain de chacun de ces congrès, Messieurs les Supérieurs tiendraient une réunion pour se prononcer sur les *desiderata* que leur exprimerait le *Comité*.

Cette réunion triennale suffirait, si l'on accorde au *Comité*, comme le demande le projet de sa constitution, une double autorisation : celle de consulter par écrit MM. les Supérieurs sur les mesures pressantes et non relatives aux programmes d'étude ou d'examen, et celle de procéder quand la majorité approuve sa manière de voir. Elle n'est pas non plus exagérée ; dans trois ans il peut se soulever des problèmes assez importants pour qu'il soit à propos de n'en pas retarder davantage la solution.

La tâche de MM. les Supérieurs sera, au reste, facilitée par le *Comité* qui leur soumettra, comme cette fois, des mémoires motivés en les leur communiquant trois mois d'avance.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs acceptent chacune de ces suggestions, telle qu'elle est proposée.

g) RETRAITES SPÉCIALES POUR LES PRÊTRES-ÉDUCATEURS

Les prêtres des collèges aimeraient, assure-t-on au *Comité*, à bénéficier de temps en temps d'une retraite spéciale.

Les professeurs ont des responsabilités particulières. Si leurs collègues du ministère s'occupent de leurs obligations pastorales pendant la retraite diocésaine, il semble désirable que les *curés* des collèges étudient leurs devoirs professionnels dans une retraite à part. Au reste, ils ont aussi leurs responsabilités générales comme membres du clergé ; il convient qu'ils ne soient pas soustraits habituellement à la retraite commune.

Il n'appartient pas au *Comité* de signaler même le mode à employer. Il prie seulement Messieurs les Supérieurs d'exprimer à leurs pasteurs respectifs le vœu suivant : *que Nos Seigneurs les évêques organisent de temps à autre, dans leurs diocèses, une retraite spéciale pour leurs prêtres professeurs.*

RÉPONSE

MM. les Supérieurs, considérant ces retraites comme très avantageuses, prient Mgr le Recteur de soumettre à NN. SS. les évêques le vœu du *Comité*.

h) UNION SPIRITUELLE ENTRE NOS MAISONS

Nos collèges sont tous ou presque tous rattachés à l'*Alliance des maisons d'éducation chrétienne* (France) ; ils sont tous affiliés à l'Université Laval. Il existe donc entre eux une union pédagogique. A celle-là l'on voudrait maintenant superposer une union spirituelle, un échange de prières.

Le *Comité* ne voit que des avantages à l'exécution de cette idée. Si Messieurs les Supérieurs l'approuvent, il s'empressera de proposer, aux conseils des diverses maisons, un projet là-dessus. Par le fait de leur adhésion l'union serait immédiatement constituée.

Ce projet comprendrait, entre autres articles :

a) une communion générale des élèves, à l'intention de tous les établissements similaires, le jour de la fête patronale de chacun de nos collèges ;

b) l'offrande, à la même intention, du petit office de la Sainte Vierge, le premier dimanche de chaque mois ;

c) la célébration dans chaque maison d'un service annuel, au profit de tous les professeurs défunts, le jour le plus convenable pour chacune d'elles.

Tous bénéficieraient d'abord des faveurs spirituelles attachées à chacun de ces exercices. En plus, NN. SS. les Évêques, à la prière de Mgr le Recteur, pourraient par une supplique obtenir de Rome un certain nombre d'indulgences spéciales.

RÉPONSE

MM. les Supérieurs acceptent cet article sans amendement.

i) CONSTITUTION DU COMITÉ PERMANENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [1]

I. — *Création.* Le Comité permanent des Congrès de l'Enseignement secondaire a été créé au Congrès de juin 1911, par le Conseil des Supérieurs des Petits Séminaires et Collèges affiliés à l'Université Laval.

II. — *Fonctions du Comité.* 1° Le Comité permanent est chargé de préparer les Congrès de l'enseignement secondaire des Maisons affiliées à l'Université Laval. Il doit, à cet effet, déter-

---

(1) Le texte apparaît ici tel que modifié et approuvé par Messieurs les Supérieurs.

miner la date de la réunion des Congrès, établir le programme, choisir les rapporteurs, nommer les officiers des Commissions, inviter les personnes qui peuvent apporter à l'œuvre des Congrès un concours utile.

Il doit aussi publier les comptes rendus, et payer les frais d'organisation et de tenue des Congrès.

2° Le Comité permanent est aussi chargé de recevoir toutes les suggestions d'ordre pédagogique, et tous les projets de modification des programmes d'études et d'examen, que l'on voudrait proposer et soumettre au Conseil de MM. les Supérieurs. C'est à lui qu'il faudra toujours s'adresser pour faire ces suggestions ou ces propositions. Le Comité les étudiera et fera rapport à chaque supérieur trois mois avant la tenue de l'assemblée.

MM. les Supérieurs pourront ainsi en conférer avec leurs professeurs ou leurs conseils respectifs.

Le Comité permanent est donc ainsi constitué en Commission permanente des programmes ; c'est, d'ailleurs, au Conseil des Supérieurs qu'il appartient de décider des questions ou projets qui lui sont soumis par le Comité.

3° Dans le cas d'affaires urgentes, autres que les questions relatives aux programmes d'études ou d'examen, et qu'on ne pourrait sans inconvénient remettre à une assemblée triennale de MM. les Supérieurs, le Comité pourra faire, auprès de MM. les Supérieurs, une consultation par correspondance et procéder ensuite selon la conduite qui lui sera dictée par la majorité.

4° Le Comité permanent est chargé de faire préparer et de publier tous les ans les rapports des différents jurys de correction du baccalauréat.

Il y aura quatre rapports par année : deux pour l'examen de Rhétorique, et deux pour l'examen de Philosophie. Pour l'examen de Rhétorique, il y aura un premier rapport sur la Composition française et, alternativement, un autre rapport sur le thème latin, ou la version latine, ou la version grecque, ou le thème anglais. Pour l'examen de Philosophie, un premier rapport sur la Philosophie : Logique et Morale ou Métaphysique, alternativement ; et un autre rapport sur les Mathématiques ou la Physique, alternativement.

Ces rapports seront remis au président du Comité, le 15 septembre de chaque année, puis soumis à l'approbation des membres du Comité et publiés aussitôt que possible.

Le Comité paiera à chaque rapporteur, pour son travail, une somme de vingt piastres et ses frais de voyage.

5° Le Comité est chargé de faire prononcer aussi souvent que

possible, à l'occasion de la réunion à Québec des correcteurs des examens du baccalauréat, des conférences pédagogiques. Elles auront lieu dès le premier jour des corrections. Il désignera les sujets de conférences et choisira les conférenciers, dont les dépenses de voyage seront aussi payées par le Comité.

6° Le Comité est chargé de publier un *Bulletin* pédagogique de l'enseignement secondaire. Il aura la gestion financière et la direction de ce *Bulletin*. Tout collaborateur devra obtenir, pour chacun de ses articles, la signature de son Supérieur.

7° Quand le Séminaire de Québec aura décidé de rétablir un concours spécial pour le prix du Prince de Galles qu'il offre aux collèges affiliés, le Comité pourra être chargé, si le Séminaire de Québec l'agrée, de nommer les jurys de correction et d'en rétribuer les membres.

III. — *Fonds du Comité.* Le Comité permanent percevra chaque année la moitié des droits d'examen exigés de chaque candidat au baccalauréat.

Le Comité est autorisé à faire toutes les dépenses nécessaires à son bon fonctionnement et à l'organisation des œuvres qui lui seront confiées.

IV. — Composition et recrutement du Comité. Le Comité permanent se compose de sept membres choisis parmi les professeurs des maisons affiliées à l'Université Laval.

Il y aura toujours dans le Comité un représentant de l'Université nommé par le Recteur ; les six autres membres seront choisis dans les maisons affiliées d'après l'ordre d'ancienneté de chacune d'elles. Cet ordre sera le suivant : séminaires ou collèges de Québec (1663), Montréal (1767), Nicolet (1803), Saint-Hyacinthe (1811), Sainte-Thérèse (1825), Sainte-Anne (1827), L'Assomption (1832), Joliette (1847), Rigaud dit *Bourget* (1850), Lévis (1853), des Trois-Rivières (1860), de Rimouski (1863), Saint-Laurent (1864), Chicoutimi (1872), Sherbrooke (1875), Valleyfield (1893), Saint-Jean (1911), Nominingue (1912).

Deux membres seront remplacés tous les trois ans par mode d'élection, chaque collège gardant le droit de désigner son représentant. Toutefois, afin de permettre au Comité actuel de parfaire son œuvre, les premières élections n'auront lieu que dans trois ans (1917).

V. — *Organisation interne du Comité.* Le Comité élit ses officiers après chaque Congrès triennal. Le bureau se composera d'un président, d'un vice-président, d'un secrétaire et d'un trésorier. Tous les trois ans, celui-ci devra rendre compte à MM. les Supérieurs de la gestion des affaires du Comité.

Post-scriptum

Le 23 septembre 1914, le Conseil universitaire a approuvé, dans ces réponses de MM. les Supérieurs, ce qui concerne le programme du baccalauréat et, en particulier, la troisième suggestion au sujet du texte bilingue pour le thème latin. Il a pareillement approuvé les additions proposées au programme de mathématiques. (1)

Le règlement concernant le texte bilingue prendra effet dès cette année (juin 1915) ; celui qui a trait au programme de mathématiques n'entrera en vigueur que l'année prochaine (1915-16).

A.-E. Gosselin, ptre,
Recteur U. L.

IV

LISTE DES ASSISTANTS

Monseigneur Amédée Gosselin, P. A., Recteur de l'Université Laval, Supérieur du Séminaire de Québec.

a) Invités officiels du Congrès

NN. SS. Émard, évêque de Valleyfield.
" " Bruneault, évêque de Nicolet.
" " Blanche, vicaire apostolique du Golfe Saint-Laurent.
" " Latulippe, vicaire apostolique du Témiscamingue.
" " Roy, auxiliaire de Québec et administrateur du diocèse.

Monseigneur Dauth, vice-recteur de l'Université Laval à Montréal.

Chanoine Lahargou, Président de l'*Alliance des maisons d'éducation chrétienne* (France).

Chanoine Guillemant, Vicaire général d'Arras et Vice-président de la même *Alliance*.

R. P. E. Mondou, C. S. C., représentant du collège Saint-Joseph de Memramcook, N. B.

(1) Dans leur deuxième réunion, le 21 juin, MM. les Supérieurs avaient déjà adopté tel quel le vœu de la commission scientifique. Pour ce vœu et pour les additions se reporter plus haut (pp. 81 et 120).

b) Invités à la séance publique

Son Honneur Sir François Langelier, lieutenant-gouverneur de la province.
Honorable Philippe Landry, Président du Sénat.
" Cyrille Delâge, Président de l'Assemblée législative.
Monseigneur C.-O. Gagnon.
" L.-A. Pâquet.
Honorable Juge C. Pelletier.
" Thomas Chapais, Conseiller législatif.
" B. de La Bruère, Surintendant de l'Instruction publique.
Monsieur Eugène Leclerc, M. P. P.
" L.-N. Miller, Secrétaire du Comité catholique de l'Instruction publique.
" Adjutor Rivard.
" T. Pâquet.
" le notaire Sirois.
" Ernest Myrand, Bibliothécaire du Parlement.
" C.-J. Magnan, Inspecteur général de l'Enseignement primaire.
" le docteur P.-V. Faucher.
Etc., etc., etc.

c) Membres de l'enseignement secondaire (ordre d'affiliation des maisons)

QUÉBEC — Abbés P. Hébert, C. Roy, C. Desrochers, C.-N. Gariépy, A. Robert, O. Genest, L.-P. Blais, H. Nicole, Od. Gosselin, B. Pelletier, J. Lachance, A. Allaire, E. Latulippe, C. Gagnon, A. Morel, A. Vachon, O. Bergeron, G. Savard, F. Pelletier, H. Gagnon, Ad. Garneau, M. Laliberté, J. Falardeau, H. Simard, A. Paré, Ph. Fillion, C. Beaulieu, J.-N. Gignac, W. Cannon, E. Grandbois, A. Langlois, W. Ferland.

NICOLET — Mgr J.-A. Douville, supérieur ; abbés G. Courchesne, E. Dussault, A. Camirand, A. Tétrault, H. Belcourt, J. Bourgeois.

SAINTE-ANNE — Abbés L. Dumais, supérieur ; A. Fortin, C. Mercier, E. Rivard, F. St-Pierre, W. Roy, O. Roy, C. Coulombe, P. Fortin, A. Jean, A. Drouin, G.-M. Pelletier, G. Côté, W. Lebon.

SAINTE-THÉRÈSE — Abbés C. Chaumont, supérieur ; E. Dubois, A. Léveillé.

TROIS-RIVIÈRES — Chanoine L. Arcand, supérieur ; abbés J. Gélinas, A. Marcotte, H. Deschênes.

RIMOUSKI — Chanoine Ph. Sylvain, supérieur ; abbés A. Beaulieu, F. Charron, J.-A. Fortin, C. Charette, L. Roy.

CHICOUTIMI — Abbé A. Tremblay, supérieur ; Mgr Lapointe, vice-supérieur ; abbés L. Lemieux, E. Delamarre.

SHERBROOKE — Abbés C.-O. Gagnon, supérieur ; A. Maltais, L. Adam, P. Bérubé, N. Codère, V. Vincent, C.-E. Chartier.

LÉVIS — Abbés A. Marcoux, supérieur ; E. Roy, V. Roy, A. Caron, C. Lemieux, L. Belleau.

SAINT-HYACINTHE — Chanoine F.-Z. Decelles, supérieur ; abbés G. Roy, H. Gendron, L. Bernard, A. Archambault, N. Salvail, A. Guillet, J.-B. Archambault, A. Nadeau, H. Morin, J. Laferrière, E. Chartier.

L'ASSOMPTION — Abbés V. Pauzé, supérieur ; E. Hébert, F. Jobin.

JOLIETTE — (Clercs St-Viateur), R. Père J. Morin, supérieur ; Pères A. Noiseux, J. Dubé, D. Charette, V. Cardin ; abbés A. Roch, J.-E. Saucier, A. Piette, G. Robitaille, L.-Ph. Lamarche.

SAINT-LAURENT — (Clercs Ste-Croix), R. Père E. Hébert, supérieur ; Pères Th. Kearney, E. Vanier, T. Barré, E. Guertin, P. Martel, E. Laurin, P. Vanier, W. O'Byrne, A. Montplaisir, R. Clément, A. Daoust.

BOURGET — (Clercs St-Viateur), R. Père A.-D. Richard, supérieur ; Pères J. Forest, J. O'Gorman, E. Deserre, A. Roch, A. Gauthier, H. Hamelin.

MONTRÉAL — (Compagnie de St-Sulpice), Abbés L. Dimberton, représentant M. le directeur ; V. Robert, D. Waddell, P. Dupaigne, A. Dubeau, M. Bastien, J.-M. Lacombe. O. Maurault.

VALLEYFIELD — Abbés A.-P. Sabourin, supérieur ; L.-A. Groulx, A. Hébert, J.-E. Aubin, J. Laframboise.

SAINT-JEAN — Abbés A. Papineau, supérieur ; J.-A. Gibeault, Chs Boyer, A. Chaussé.

NOMININGUE —Abbés H.-A. Tremblay, H. Mercure, M.-A. Léveillé, L. Laframboise.

SAINT-DUNSTAN, I. P.-É. — (collège agrégé) Abbé J. Poirier.

d) Institutions adhérentes

PAPINEAUVILLE (Pères Maristes) — Père J. Bemelmans.
SAINTE-ANNE DE BEAUPRÉ — (Juvénat des Pères Rédemptoristes) — Pères J. Desmet, A. Caron, J. Caron, R. Ménard, G. Janssens, G. Denolfe, G. Bélanger, A. Roberge, Chs Bourque, Ths Tremblay.

e) Visiteurs

Chanoine F.-X. Ross, directeur de l'École normale, Rimouski.
Abbé J.-E. Duchesne, directeur de l'École normale, Chicoutimi.
Père Benoît, O. F. M., Monastère des Franciscains, Québec.

V

COMITÉ PERMANENT

(1911-14)

ORGANISATEUR DU CONGRES

REPRÉSENTANTS DES SÉMINAIRES OU COLLÈGES DE

Québec : Abbé Camille Roy, président.
Valleyfield : Abbé Pierre Sabourin, vice-président.
Saint-Hyacinthe : Abbé Emile Chartier, secrétaire.
Nicolet : Abbé Antonio Camirand, trésorier.
Joliette : Père Joseph Morin, C. S. V.
Montréal : Abbés René Labelle, L. Dimberton, J.-D. Lalonde, alternativement.
Sainte-Anne : Abbé W. Lebon.

———

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

PAGES

Les Congrès de l'enseignement secondaire au Canada..... 3
Quelques lettres de nos Seigneurs les Évêques..... 11

PREMIÈRE PARTIE

Horaire et programme..... 15

DEUXIÈME PARTIE

Séances d'études

1ère Commission.—La formation religieuse par l'enseignement.
1er Exposé : Enseignement direct par le cours de religion (Abbé J. Hallé)..... 21
2e Exposé : Enseignement indirect par les matières classiques (Abbé G. Courchesne)..... 34
Résumés des exposés..... 49
Rapport du secrétaire (Compte rendu de la discussion)... 51
2e Commission. — Enseignement littéraire.
1er Exposé : L'explication des auteurs (Chan. F.-X. Decelles)..... 55
2e Exposé : La composition française (Abbé L.-A. Groulx). 66
Résumés des exposés..... 74
Rapport du secrétaire (Compte rendu de la discussion)... 76
3e Commission. — Enseignement scientifique.
Exposé unique : L'enseignement des mathématiques (Abbé A. Maltais)..... 79
Résumé de l'exposé..... 83
Rapport du secrétaire (Compte rendu de la discussion).... 84
4e Commission. — Travail et discipline.
1er Exposé : Moyens généraux d'émulation (Abbé F. Peltier)..... .....
2e Exposé : Nos sociétés littéraires (Abbé E. Dubois) ... 104

PAGES

Résumés des exposés..... 112
Rapport du secrétaire (Compte rendu de la discussion)... 114

Assemblée générale

Vœux adoptés par l'assemblée générale..... 118

TROISIEME PARTIE

Séances solennelles

Allocution de Mgr Emard à la messe d'ouverture..... 122
Discours d'ouverture de Mgr le Recteur..... 127

SÉANCE SEMI-PUBLIQUE : Formation des professeurs (abbé A. Marcoux)..... 132
Situation de nos maisons (Père E. Hébert)..... 138
Formation sociale des élèves (Mgr Lapointe)..... 155
Discours de M. le Chanoine Guillemant..... 167
SÉANCE PUBLIQUE : Études classiques et *utilitaires* (Abbé P. Sabourin)..... 178
Enseignement secondaire et clergé (Hon. Cyr. Delâge). 198
Discours de M. le Chanoine Lahargou..... 203
Allocution de Mgr P.-E. Roy..... 210
Discours de clôture de Mgr le Recteur..... 211

QUATRIEME PARTIE

Appendice

Notes sur l'enseignement religieux (Chanoine Ph. Sylvain).... 217
Historique de nos maisons (Père E. Hébert)..... 225
Vœux soumis à MM. les Supérieurs par le *Comité permanent* et réponses de MM. les Supérieurs..... 236
Constitution du *Comité permanent*..... 243
Liste des assistants..... 246
Membres du *Comité Permanent* (1911-14)..... 249

Erratum.—A la page 121, c'est par erreur que se trouve le nom de M. l'abbé Emile Dubois ; c'est le nom du secrétaire général, M. l'abbé Cyrille Gagnon, qu'il faudrait lire.

5160 4

La Bibliothèque
L'université d'Ottawa
Référence

The Library
University of Ottawa
Date due

a39003 000223346b

L 106 1914 .Q4
CONGRES DE L.ENSEIGNEM
ACTES

U D' / OF OTTAWA
COLL ROW MODULE SHELF BOX POS C
333 08 02 03 12 07 8